



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
e 1º Ciclo do Ensino Básico:
Desenvolvimento e Aquisição de Competências Orais e de
Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar**

Pedro Miguel Sousa

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho
de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
e 1º Ciclo do Ensino Básico:
Desenvolvimento e Aquisição de Competências Orais e de
Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar**

Pedro Miguel Sousa

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho
de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Évora, 2018

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.

(Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11)

Agradecimentos

Ao meu avô, que mesmo longe me incentivou diariamente a seguir este sonho, e que me ensinou o valor da formação, da educação e da procura constante pelo conhecimento.

À minha companheira, que nunca permitiu que me desviasse do plano traçado, e sem a qual a finalização desta etapa não teria sido possível, pela paciência e singular entrega que demonstrou sempre.

À minha família, que me proporcionou uma sólida base de compreensão, carinho e entreajuda, fundamentais ao meu desenvolvimento e formação como indivíduo, e também como futuro professor/educador.

À Professora Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa e à Professora Dr.^a Ana Artur, mediadoras fundamentais entre mim os conhecimentos adquiridos neste ciclo de estudos, e cuja disponibilidade, vontade de ajudar e compreensão foram determinantes. Muito obrigado pelos alertas, feedbacks, e longas conversas sobre as situações vivenciadas durante as minhas PES.

À Professora Dr.^a Ângela Balça, que neste e noutros ciclos de estudo possibilitou o meu crescimento pessoal e profissional para além do por mim esperado, a um nível que em muito excede a mera transição de conhecimentos professor-aluno. Um muito obrigado pela sua orientação, que nesta PES foi a pedra basilar de toda a investigação expressa neste Relatório. Obrigado pelas conversas e desabafos, pelos ensinamentos e práticas transmitidas, que creio terem feito de mim um futuro profissional mais preparado e consciente.

Obrigado a todos(as) vós, que participaram ativamente neste percurso tão importante, e cuja ajuda e genuína vontade de apoiar, ensinar e formar, contribuíram para que a entrega deste Relatório fosse uma realidade.

Desenvolvimento e Aquisição de Competências Orais e de Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar

Resumo:

O presente Relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, e pretende espelhar o processo e resultado da investigação efetuada em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico(CEB) e em educação Pré-Escolar, como reflexão fundamental na aquisição de conhecimentos e competências indispensáveis como futuros professores/educadores.

Esta investigação centra-se na tentativa de compreender como poderia contribuir de forma positiva, significativa e ao mesmo tempo sistemática e metódica, na aquisição e desenvolvimento de competências orais e de escrita em crianças do 1º CEB e Pré-Escolar, respetivamente. Centrei-me portanto em compreender o porquê- porquê apostar numa prática pedagógica centrada numa visão dialógica de ensino-aprendizagem e que promova melhores níveis de oralidade e escrita?; o quando- quando é o momento apropriado para valorizar tais aprendizagens, quando promove-las e que circunstâncias?; e o como: como regular as minhas práticas de modo a ver valorizadas estas práticas e traduzidas em melhores níveis de oralidade, de modo consciente e sistemático, e com que ferramentas?. Vetorizado por questões centrais, pretendi com este relatório denotar o meu processo de aprendizagem, cimentado em pressupostos teóricos que enriqueceram a minha compreensão destas questões.

Pretendo ainda neste Relatório denotar as conclusões por mim aferidas, dando a conhecer por fim a forma como de facto regulei as minhas práticas, num processo co-construído com cada criança da turma/grupo, em que vi aumentado o tempo, qualidade, e meios em que os vários discursos se foram construindo, de modo a resultarem em efetivas aprendizagens significativas para as crianças visadas neste Relatório de Práticas.

Palavras chave: Oralidade; escrita; dialógica; discurso; regulação de práticas;

Development and Acquisition of Oral and Oracia Competencies in the 1st Cycle of Basic and Pre-School Education

Abstract:

This Report was developed within the scope of the curricular units of Supervised Teaching Practice, and intends to function as a mirror of the process and results of the research carried out in the context of the Elementary School and in Pre-School, as a fundamental reflection on the acquisition of knowledge and skills as future teachers / educators.

This research focuses on the attempt to understand how I could contribute positively, meaningfully and systematically and methodically, in the acquisition and development of oral skills and oracia in children in Elementary School and Pre-school, respectively. So I focused on understanding why - why bet on a pedagogical practice centered on a dialogic vision of teaching and learning wich promote better levels of orality and oracia ?; when-when is the appropriate time to value such learnings, when to promote them, and under what circumstances ?; and how: how to regulate my practices in order to see these practices valued and translated into better levels of orality, consciously and systematically, and with what tools? Vectored for central issues, I intended with this report to denote my learning process, grounded in theoretical assumptions that enriched my understanding of these issues.

In this Report, I intend to denote the conclusions I have made, and to show how I have actually regulated my practices, in a process co-constructed with each child in the class / group, in which I have seen increased time, quality and means in which the various discourses were constructed, in order to result in effective meaningful learning for the children referred to in this Practice Report.

Keywords: Orality; oracia; dialogical; remedy; regulation of practices

Índice Geral

	pg.
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1. O desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia no 1º Ciclo do Ensino Básico e na educação Pré-escolar	3
1.1. Oracia: conceito e importância da sua promoção como competência essencial no currículo de Português no 1º CEB	3
1.2. Transversalidade da língua portuguesa na sua relação com a comunicação Oral no 1º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3. A oralidade na sala de aula	9
1.3.1. Oralidade- Práticas e desafios.....	12
1.3.1. Perguntas- a sua influência no desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia.....	12
1.3.3. A criação interativa com histórias.....	15
1.4. A oralidade nas orientações curriculares para a educação pré-escolar	16
1.4.1. Abordagem da oralidade na educação Pré-escolar	20
1.4.2. Estimular o desenvolvimento da comunicação- saber ouvir e saber expressar-se oralmente.....	22
2. Metodologia	25
2.1. A reflexão e a investigação para aprender a profissão: o conceito de professor reflexivo e investigador.....	25
2.2. Definição do problema e objetivos	27
2.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
2.3.1. Observação participante	29
2.3.2. Caderno de formação.....	30
2.3.3. Registo áudio.....	31
2.3.4. Entrevistas às docentes cooperantes.....	32
2.3.5. Grelha de registo sobre atos de fala	32
3. Conceção da ação educativa no 1ºCEB e em pré-escolar	33
3.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1ªCEB.....	33

3.1.1. Caraterização do grupo	36
3.1.2. Organização do espaço	37
3.1.3. Fundamentação da ação educativa em 1ºCEB.....	39
3.2. Desenvolver competências orais e de oracia no 1ºCEB.....	40
3.2.1. Entrevista à Professora cooperante	40
3.3. Planificações- transversalidade curricular no desenvolvimento de competências orais e de oracia.....	42
3.4. Diálogos de sala de aula: promovendo o desenvolvimento de competências orais e de oracia.....	43
3.4.1. Diálogo 1- Diálogo sobre o livro “A flor vai ver o mar”, de Alves Redol	44
3.4.2. Diálogo 2- Diálogo sobre o texto “O Leão Paulo”	54
3.4.3. Diálogo 3- Diálogo sobre a história “A Maria Castanha”	56
3.4.4. Diálogo 4- Diálogo sobre a definição de conceitos matemáticos: “Podes explicar-me melhor?”	68
3.4.5. Conclusões relativas ao 1ºCEB	70
3.5. Caraterização do cenário educativo em Pré-escolar.....	71
3.5.1. Caraterização do grupo	74
3.5.2. Fundamentação da ação educativa	76
3.5.3. Caraterização do espaço	83
3.6. Desenvolvimento de competências orais e de oracia na educação Pré-escolar	89
3.6.1- Entrevista à Educadora Cooperante	91
3.6.2. Atos de fala- representações gráficas e suas implicações na planificação e avaliação do desenvolvimento de competências orais e de oracia.....	92
3.6.3. A implementação e planificação de momentos de comunicação oral	123
3.6.4. Conclusões relativas ao pré-escolar	125
4. O desenvolvimento de competências orais e de oracia no projeto “As fontes da nossa cidade”	127
4.1. O trabalho de projeto como potenciador de novos discursos e de competências de oracia.....	127
4.2. Ponto de partida.....	128
4.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho	130
4.4. Execução do trabalho	131
4.6. Divulgação/avaliação do projeto.....	134
Reflexão Final	139
Referências Bibliográficas	141
Anexos	144

Índice de Gráficos

	pg.
Gráfico1-Relação entre o número de crianças/sexo.....	29
Gráfico2-Relação entre o número de crianças/sexo.....	68
Gráfico3-Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-março.....	94
Gráfico4-Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-março	94
Gráfico5-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-março.....	95
Gráfico6-Promoção de tempos para contar histórias - março.....	95
Gráfico7-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planejar e argumentar-março.....	96
Gráfico8-Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-março.....	96
Gráfico9-Momentos de planificação e antecipação-março.....	97
Gráfico10-Realização de jogos verbais-março.....	101
Gráfico11- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-abril	101
Gráfico12-Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-maio.....	102
Gráfico13-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-abril.....	102
Gráfico14-Promoção de tempos para contar histórias-abril.....	103
Gráfico15- Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planejar e argumentar-abril	103
Gráfico16- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-abril.....	104

Gráfico17- Momentos de planificação e antecipação-abril.....	104
Gráfico18- Realização de jogos verbais-abril.....	105
Gráfico19- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso- maio.....	108
Gráfico20- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo- maio.....	108
Gráfico21Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar- maio.....	109
Gráfico22-Promoção de tempos para contar histórias-maio.....	109
Gráfico23-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planear e argumentar-maio.....	110
Gráfico24- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-maio.....	110
Gráfico25- Momentos de planificação e antecipação-maio.....	111
Gráfico26- Realização de jogos verbais-Maio.....	111
Gráfico27- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-maio-	112
Gráfico28- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo- maio.....	112
Gráfico29- Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar- maio.....	113
Gráfico30- Promoção de tempos para contar histórias-maio.....	113
Gráfico31- Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planear e argumentar-maio.....	114
Gráfico32- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo- maio.....	114
Gráfico33- Momentos de planificação e antecipação-maio.....	115
Gráfico34- Realização de jogos verbais-maio.....	115

Índice de Figuras

	pg.
Figura1-Cantina e espaço polivalente.....	27
Figura2-Cozinha.....	27
Figura3-Área de Expressão Físico-Motora.....	27
Figura4-Pátio exterior.....	28
Figura5-Parede para pendurar trabalhos.....	31
Figura6-Sala de aula.....	31
Figura7-Planta da sala de aula.....	32
Figura8- Área da escrita e da Matemática.....	71
Figura9- Área da Biblioteca e do Faz de Conta.....	71
Figura10-Área polivalente.....	72
Figura11-Área do Faz de Conta.....	72
Figura12-Área do Laboratório de Ciências.....	73
Figura13-Área do Laboratório de Ciências.....	73
Figura14-Área dos jogo.....	74
Figura15-Área dos jogos.....	74
Figura16-Quadro de presenças.....	79
Figura17-Diário de grupo.....	80
Figura18-Mapa de tarefas.....	80
Figura19-Lista de inscrições para comunicações.....	81
Figura20-Calendário mensal e mapa do tempo.....	81
Figura21-Ponto de partida.....	127
Figura22-O que já sabemos.....	128
Figura23-O que queremos saber.....	129

Figura24Como vamos fazer.....	129
Figura25-Visita à fonte da Portas de Moura.....	131
Figura26-Visita à fonte da Portas de Moura.....	131
Figura27-Visita à fonte da Praça do Giraldo.....	131
Figura28-Visita à fonte da Praça do Giraldo.....	131
Figura29-Visita à fonte do Colégio Espírito Santo.....	132
Figura30-Produto de uma das crianças no CES.....	132
Figura31-Teia de ideias.....	133
Figura32-Pormenor dos registos efetuados.....	135
Figura33-Exposição das produções.....	136

Introdução

A oralidade surge no currículo de 1º Ciclo do Ensino Básico como um domínio fundamental nos programas e metas curriculares de Português. O interesse pelo tema surge, de modo natural, partindo das primeiras vivências e contatos com a turma, aquando das primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada. Partindo da noção que é de uma importância basilar a criação de laços e o estabelecimento de pontes de comunicação professor-aluno como meio privilegiado de melhor conhecer as necessidades individuais de cada criança, as suas características, os seus tempos e toda um conjunto de vivências pessoais de ordem cultural, emocional, social, dediquei estas primeiras semanas a falar e ouvir as crianças, tanto na sala como nos intervalos e ao almoço. É pois partindo do pressuposto que a prática docente deve ser centrada numa pedagogia relacional em que o conhecimento é construído cimentado numa relação professor-aluno em que “apesar de se reconhecer a importância da organização dos recursos educacionais nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, na prossecução de um sistema de ensino de qualidade, há um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os alunos e das atividades que ocorrem na sala de aula” (Cadima, Leal, & Cancela, 2011, p.12). Assim, o interesse na perspetiva de potenciar nas crianças o desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oratória brota diretamente da minha interação com as crianças, e da reflexão posterior sobre como poderia efetivamente contribuir para tais aquisições. Foi também partindo da noção de que “interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático, pragmático)” (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008, p.12), que procurei orientar as minhas práticas que tentarei neste relatório, a par com o meu percurso em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e de educação Pré-escolar, percurso esse cimentado sobretudo nas interações estabelecidas com cada criança. Assim, será também objetivo deste Relatório denotar as estratégias, ferramentas e sustentação pedagógica que fizeram parte deste percurso, e de como me ajudaram efetivamente a crescer enquanto futuro professor/educador. Desta forma, procurarei aqui demonstrar a minha intencionalidade, caracterizada desta forma por uma ação do educador de estruturada e pensada, entendida como um ato deliberado para influenciar a aprendizagem das crianças tendo em vista os objetivos (Artur, 2006). Partindo de vetores orientadores como os Programas e Metas Curriculares para Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (PMC), principiei analisando os conteúdos que respeitam diretamente com o domínio da Oralidade no geral, e mais particularmente no 1º ano, aquele em que se desenvolveu a minha Prática de Ensino Supervisionada. De igual modo, irei aqui refletir à luz das perspetivas dadas

por vários autores sobre a importância da assunção da oralidade (em contexto de educação Pré-escolar) e da sua aplicabilidade contextualizada (oracia), como fundamentais no desenvolvimento de competências de todas as áreas do conhecimento, tal como evidenciar as estratégias utilizadas para regular e orientar as minhas práticas. De seguida, tentarei dar a conhecer os respetivos contextos centrando-me na análise do meio e do cenário educativo, e dando a conhecer o grupo/turma no que concerne à sua constituição geral, às suas conceções, vivências e características. Depois desta análise, tentarei neste Relatório denotar os instrumentos e técnicas de registo utilizados durante as minhas práticas, basilares no desenvolvimento da presente temática, e em certa parte fulcrais na sua fundamentação e justificação, análise e posterior reflexão. Desses registos, partirei depois para a análise e exposição de alguns exemplos práticos vivenciados ora em sala ora fora da mesma, na tentativa de demonstrar a planificação, regulação e reflexão que das mesmas decorreram. Por fim, irei também integrar uma reflexão que incide diretamente no desenvolvimento de um dos projetos realizados em contexto de Pré-escolar, e sobre o qual recaiu uma particular análise acerca das potencialidades do trabalho por projetos no desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia.

Capítulo 1. O desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia no 1º Ciclo do Ensino Básico e na educação Pré-escolar

1.1. Oracia: conceito e importância da sua promoção como competência essencial no currículo de Português no 1º CEB

Tendo por premissa inicial a informação disponível na regulamentação programática e curricular oficial, verifiquei que o primeiro dos objetivos propostos no documento seria o de “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.5). Ao verificar os restantes objetivos foi-me possível constatar que muitos dos restantes objetivos tinham que ver diretamente com o domínio de conteúdo sob o qual me propunha debruçar. Este documento suporta ainda que é objetivo do fundamental “compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação, assim como produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.5). Entendi, portanto, que estaria aqui explícito não só o desenvolvimento e aquisições de competências orais, mas também de modo implícito o conceito de oracia, já que referida a importância de entender as características de diferentes tipos de discurso consoante a situação, adequando o discurso em consonância com as necessidades compreensivas e expressivas do oral. Outros são os objetivos propostos que inserem a oralidade no seu conteúdo, mas desta vez a par com a leitura e a escrita, como seja o ponto 13 que refere a importância de “monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos”; o ponto 14 que menciona a relevância de “Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas”; o ponto 18 que explicita a importância de “interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas” ou o ponto 19 que menciona o objetivo de “mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015,p.6). Ora nos objetivos supracitados estão subentendidas

duas competências afetas diretamente ao domínio da oralidade: por um lado a compreensão do oral, por outro, a expressão do oral. Concebe-se assim nestes objetivos que a criança desenvolva capacidades de âmbito expressivo e compreensivo, que as aprimore reconhecendo as particularidades da sua língua, com o objetivo de saber esses conhecimentos em prol de um uso mais profícuo da língua.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos. Surgem como domínios da disciplina de Português, nas suas dimensões linguística e cultural, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7)

A oralidade constitui por si só um domínio específico, ao passo que por exemplo a leitura e a escrita fazem parte de um mesmo bloco programático, já que “sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.7). O desenvolvimento da consciência fonológica assume perante este domínio (Oralidade) uma importância fulcral na medida em que se revela indispensável para, a par com o desenvolvimento da consciência ortográfica construir uma verdadeira compreensão do funcionamento alfabético da nossa língua.

Ao nível dos conteúdos associados ao 1º ano Ensino Básico, o domínio da Oralidade revela os seguintes:

- Interação discursiva
 - ✓ Princípio de cortesia
 - ✓ Resposta, pergunta, pedido

- **Compreensão e expressão**
 - ✓ Articulação, entoação e ritmo
 - ✓ Vocabulário: alargamento, adequação
 - ✓ Informação essencial
 - ✓ Instrução
 - ✓ Frase
 - ✓ Expressão de ideias e de sentimentos

Foi precisamente perspetivando estes conteúdos que procurei adequar as minhas práticas, sendo aqui a Oralidade, a “lente” pela qual olhei o quotidiano das minhas vivências em Prática de Ensino Supervisionada. Assim, procurei desenvolver nas crianças com que partilhei a minha experiência em PES 1º Ciclo, o respeito pelo princípio de cortesia, que logo a princípio demonstrou requerer uma grande consistência na sua prática- este grupo particular não parecia habituado a conversar em grupo, a escutar e falar ordeiramente, pedindo que clarificassem as suas intenções (fazer um pedido, uma pergunta, dar uma resposta). No que respeita à articulação, entoação e ritmo, empreguei e recorri a estes conceitos aquando da exploração de lengalengas, leitura de histórias à turma ou aquando dos ensaios para as músicas de final de ano, de São Martinho, e das músicas que seriam apresentadas no âmbito das AEC (Inglês), também no final do ano. Tentei recorrer neste caso às minhas vivências e experiências no âmbito da Educação e Expressão Musical para cativar as crianças em cantar, entoar (poemas, lengalengas), demonstrando diferentes dinâmicas sonoras e ostinatos rítmicos. Procurei de igual forma alargar e clarificar o leque vocabular das crianças seguindo uma lógica em que se torna fundamental empregar novas palavras, ora decorrentes da leitura de histórias, ora de conversas com a turma sobre tarefas a executar, procurando assim ter em conta a idade das crianças em questão (6/7 anos) enquanto digo novas palavras que os impulsionem a questionar o que significam. A retenção de informação essencial, compreensão de instruções e a expressão de ideias e sentimentos foram igualmente aspetos que procurei ter em atenção durante as minhas práticas, pedindo aos alunos que recontassem histórias contadas na aula ou que traziam de casa por terem lido no fim de semana, ou ainda pedindo que sumarizassem e me dissessem a moral da história, de modo a tentar focar a sua atenção nos elementos essenciais de compreensão da história (localização espaço-temporal, personagens, ação, moral). Tentarei neste relatório dar a conhecer alguns dos momentos que demarcaram a minha intervenção nestas áreas, em estreita transdisciplinar com as restantes áreas (Matemática, Estudo do Meio, Expressões).

O conceito de oracia ter-me-á sido apresentado aquando da frequência à unidade curricular Didática da Língua Materna. Neste período, fui introduzido ao conceito e à sua importância aquando de um trabalho sistemático na formação de indivíduos capazes de falar e compreender a sua língua fluentemente. Pereira e Viana (2003, p.1) citam o Ministério da Educação partindo da definição de literacia para caracterizar o conceito de oracia, traduzida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.” Quer isto dizer, que a oracia visa a capacidade de um indivíduo em

comunicar oralmente de forma fluida e competente. Pressupõe-se neste conceito que o falante consiga produzir texto orais adequados à situação e que permitam uma profícua comunicação, adequando-a a momentos de utilização formal, informal e nas suas vivências quotidianas. Tal como de um lado o Programa e Metas Curriculares para o Português no 1º CEB prevê uma componente compreensiva e outra expressiva da oralidade, também o conceito de oracia denota duas vertentes: a oracia em compreensão e a oracia em expressão, “englobando a primeira o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação.” (Pereira & Viana, 2003, p.2). De facto, as crianças desta turma pareciam segundo a Professora cooperante e como pude ao longo das primeiras semanas constatar, menos predispostas a ouvir do que a falar, fazendo-o de um modo desordenado e pouco refletido. Constatei mais tarde partindo da leitura de histórias e da sua exploração, que podia começar a incutir nestes alunos o hábito de escutar atentamente nesta nova sala. Verifiquei efetivamente que através da leitura de histórias (atividade à qual davam bastante atenção) poderia aos poucos demonstrar que era possível dar opiniões, fundamentar posições e partilhar ideias ou dúvidas de forma organizada. A proximidade destas crianças à idade Pré-escolar induziu-me a tornar a passagem para o 1ºCEB mais natural, ou seja, tentando manter algumas das rotinas anteriores (contar as novidades do fim de semana, ou outra que queiram partilhar, ler vários textos- contos, lengalengas, notícias- além dos do manual e conversar sobre o seu conteúdo. Deste modo, procurei durante a minha atividade prolongar este tipo de dinâmicas de modo a tornar a transição tão suave quanto possível, com a noção de que “da proficiência na oralidade depende a interação com os demais falantes de uma comunidade e, logo, a realização profissional de cada um” (Pereira & Viana, 2003, p.2), tentando sempre conversar muito com as crianças e dar-lhes oportunidade de se sentirem ouvidas diariamente.

A vertente oral da língua enquanto estudo específico nos programas de Português não terá sido desde sempre valorizada. Senão vejamos: só em 2001 aquando da publicação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais, se instituiu definitivamente a compreensão do oral como competência independente da expressão do oral, sendo assim consideradas competências com valor próprio, tal como a leitura e escrita. É-lhe pois conferido uma importância denotada, e alinha-se a nível curricular com as capacidades de extrair e reter a informação essencial de discursos e a de se exprimir de forma confiante e clara, adequada ao contexto e ao objetivo da comunicação.

“Em geral, a redefinição curricular, verificada em 2001, das capacidades envolvidas na oracia reflecte uma preocupação de que todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento oral, seja o amadurecimento da competência gramatical, seja o amadurecimento da capacidade pragmática, seja ainda o conhecimento lexical, sejam trabalhados em contexto escolar logo a partir do 1º ciclo” (Pereira & Viana, 2003, p.5)

O desenvolvimento de competências orais e de oracia ficam, portanto, associadas como conteúdo escolar do Ensino Básico, denotando a criança enquanto sujeito dotado de intenção, no desenvolvimento de capacidades de produção de textos orais e de processamento de textos orais. Desta feita especifica-se que de modo a que as crianças sejam capazes de entender os objetivos comunicativos ou de se expressar numa situação oral, devem adquirir vocabulário e gramática completa, assim como conhecimentos de outros aspetos linguísticos e não linguísticos, numa verdadeira visão global do conhecimento linguístico da criança, em que as capacidades de oracia são fundamentais enquanto fundadoras de competências de outras áreas do estudo da língua.

1.2. Transversalidade da língua portuguesa na sua relação com a comunicação Oral no 1º Ciclo do Ensino Básico

Conforme Sá e Luna (2016), são de denotar sobretudo duas conexões com a oralidade, aqui transversalmente interligada num binómio oralidade/leitura e oralidade/escrita. A relação oralidade/leitura tem efetivamente um papel a desempenhar em vários contextos, nomeadamente o seu papel na motivação para a leitura apoiado em ações específicas como ler alto para os outros (o professor para os alunos, um ou vários alunos para o professor e os colegas, um leitor profissional para alunos e professores de uma escola por exemplo); criar materiais de leitura, que implica que os alunos escrevam textos (sozinhos ou em parceria com outros) e os leiam para o professor, os seus pares e até outras pessoas- neste caso por serem crianças a iniciar o 1º ano, as propostas foram efetivamente no sentido de ouvir ler, e ler pequenas frases; promover a partilha de experiências de leitura por meio de atividades como ler em voz alta para os outros, discutir o sentido de passagens de textos que se dá a conhecer, falar com os outros sobre textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos e ler

passagens deles para ilustrar esses comentários. Igualmente importante será “variar as experiências de leitura (dos alunos), o que passa por atividades como ler com diversas finalidades, como, por exemplo, obter informação, treinar a leitura em voz alta ou fazer da leitura um prazer” (Sá & Luna, 2016, p.11).

A oralidade é ainda transversal na medida em que têm igualmente um papel no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, como a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos; a identificação das ideias principais dos textos lidos; Identificação da estrutura característica de um dado tipo textual num texto lido;

A interação oralidade/leitura pode ainda ser remetida para a necessidade de trabalhar a leitura em voz alta ou leitura expressiva. Conforme constatei, é prática corrente propor aos alunos a leitura em voz alta de um texto para dar início ao seu estudo. Tal pode justificar-se, se o professor pretender determinar o que o aluno conseguiu compreender do texto após uma primeira leitura do mesmo e, posteriormente, comparar com a compreensão revelada por uma segunda leitura em voz alta, feita após a exploração do texto. Em reflexão posterior, pensei que seria eventualmente mais proveitoso se se começar por uma leitura silenciosa do texto, seguida pela sua exploração e finalizada pela sua leitura em voz alta, que será bem mais expressiva, porque o aluno tê-lo-á compreendido melhor e portanto, apropriou-se mais profundamente do seu conteúdo e relações, tal como constatei em observações da prof.^a cooperante.

Como já referido, também há a assinalar a existência de uma interação frequente entre a leitura e a escrita. Esta ocorre em situações em que a produção do texto escrito é feita de forma colaborativa, aos pares e em pequeno e grande grupo, como a construção de textos coletivos, oralizados pela turma e escritos pela Prof.^a cooperante, na medida em que a necessidade de comunicar é ainda mais eminente. Por outro lado, “a oralidade pode estar presente também na produção individual de um texto, dado que o seu autor pode sentir a necessidade de dialogar com alguém para ir tendo um feedback crítico sobre o seu texto (por exemplo, o professor, em contexto de sala de aula, ou um adulto, em casa)” (Sá & Luna, 2016, p.14). Muitas foram as crianças que solicitavam constantemente o meu feedback acerca das suas primeiras experiências na escrita formal, tanto ao nível da forma como do conteúdo, procurando palavras que se adequassem e que articulassem as suas ideias.

Quando nos referimos a um método sintético de ensino da leitura e escrita como o utilizado nesta turma, que partem da correspondência fonema-grafema para o reconhecimento das palavras, passando pela identificação das sílabas, a oralidade está envolvida na exploração dos sons da língua através da apresentação de letras e dos sons correspondentes (conduzindo à aprendizagem das correspondências grafema-fonema), começando-se pelas vogais, seguindo-se para os ditongos, depois para as consoantes (que têm de ser articuladas com as vogais),

atingindo por fim a totalidade do alfabeto. A oralidade estará igualmente envolvida em atividades promotoras deste reconhecimento, como dialogar sobre temas do interesse dos jovens alunos, contar histórias, dramatizar cenas (que levam as crianças a contactar com palavras e expressões onde aparecem as letras e combinações de letras a explorar). A oralidade estará portanto em constante conexão com a leitura e a escrita, percorrendo o currículo de Português em toda a sua extensão, se bem que ainda sem a devida importância inculcada na forma de planificar e trabalhar explicitamente as competências de expressão e compreensão do oral.

Urge, portanto, uma necessidade de criar um profissional docente crente numa escola dialógica. Segundo Sá e Luna (2016, p.35), é nesta perspetiva dialógica que “o professor se posiciona como real interlocutor de seus alunos, dirigindo-se a eles, resgatando seus conhecimentos prévios, reconhecendo suas informações, concordando com elas e delas discordando”. Pretende-se portanto um profissional que assuma a planificação de atividades consistentes e significativas na área da oralidade, com o objetivo claro de formar falantes mais interativos e seguros na compreensão e expressão contextualizada da sua língua.

1.3.A oralidade na sala de aula

Considereei fundamental durante o desenvolvimento da minha PES em 1ºCEB, fazer uma tentativa de criar durante a minha ação uma pedagogia do oral- um modo de conceber, planear e concretizar conscientemente e de modo estruturado momentos de oralidade expressas nas suas vertentes de comunicação e expressão. Interessava-me compreender em primeira análise a forma como poderia influenciar positivamente a aquisição e desenvolvimento de competências orais e de oratória. Pretendia portanto encontrar um modo de potenciar momentos que visassem diretamente promover este tipo de aquisições, e por outro lado situá-las num determinado momento e contexto, ou seja, que as possam utilizar em contextos diversos e em conformidade com as circunstâncias, adaptando o seu discurso. Albuquerque (2006) refere que apesar de a oralidade ser referida em todos os programas de Língua Materna desde o 1ºCEB, este domínio continua a pertencer a uma área pouco clara, nomeadamente na forma de planificar, como avaliar, ou qual a percentagem de tempo a ser-lhe dedicada. A mesma autora defende ainda que “a oralidade continua a permanecer como um parente pobre que tanto professores, quanto alunos não sabem como abordar, desconhecendo claramente os limites do

oral, assim como os trajetos do seu aperfeiçoamento” (Albuquerque, 2006, p.47). Terá sido pois uma das minhas premissas, a de tentar compreender como poderia contrariar esta tendência em descurar o domínio do oral como um conteúdo dotado de valor próprio, que pode e deve ser trabalhado de forma transdisciplinar. Verifiquei durante a minha PES em 1º CEB que efetivamente a oralidade continuava a estar subordinada a uma categoria secundária, em estreita dependência da escrita, e cujas principais atividades seriam a leitura em voz alta, ou a memorização de pequenos textos que devem depois ser reproduzidos. Não obstante a importância destas atividades, compreendi que não estavam completamente direcionadas para um estímulo preciso do oral (compreensão e expressão), já que ler, por si só não constitui a expressão dum sentimento ou pensamento do aluno, nem tão pouco a memorização de textos seria uma mais valia direta para a sua compreensão daquilo que é dito. Não é contemplada nesta visão do oral, a possibilidade de “de situações espontâneas ou simuladas de comunicação. (Albuquerque, 2006, p.49). Assim, tentei adotar durante a minha PES em 1ºCEB, práticas que permitissem e validassem esses momentos espontâneos de produção oral, vistos como pertinentes na aquisição e desenvolvimento das competências aqui visadas. Nesta ótica, não cabe ao professor somente explicar, avaliar, numerar ou argumentar, mas também emocionar-se, rir, entristecer, espelhando toda uma gama de emoções, pois a “aprendizagem oral dos alunos se é constante, tem de ser mimética, já que a escutar o professor é que o aluno aprende a falar, mas também infelizmente, em muitas turmas, a calar-se, a censurar as suas emoções, a adiar a discussão dos assuntos que o preocupam” (Albuquerque, 2006, p.56). Não raras vezes os momentos de resolução de conflitos ou de tomada de decisões afetas à vida da turma, constituíram momentos valiosos de interação aluno-aluno, aluno(s)-professor, ou entre o grupo, em que foi possível descortinar significados, aprimorar o modo como exprimimos oralmente o que sentimos, sediados numa lógica dialógica. Tentei, portanto, incluir desde o início uma postura em sala de aula que demonstrasse claramente que a participação dos alunos é essencial, e que em cada diálogo existia potencialidade para ajudar a criança(s) a exprimir-se e compreender melhor o que lhe é dito. Houve, assim, necessidade de com a Professora da turma, imprimir na sala uma dinâmica participativa e interventiva, cimentada nos diversos momentos de fala das crianças, muitas vezes espontâneos. Senti também a necessidade de não deixar os momentos de oralidade ao acaso, ou seja, de não os sediar apenas nas produções espontâneas das crianças (dúvidas, partilha de experiências ou sentimentos...), planificando cada aula tendo em conta não os objetivos e metas propostos para o domínio trabalhado, mas também a forma como poderia de modo planificado e consciente, associar as metas relativas à oralidade. Só através de uma profunda análise das metas e objetivos para o domínio da oralidade no 1º ano

do EB foi efetivamente possível conceber momentos diversos, em que a língua falada teria um lugar de destaque em todos momentos, como objeto de estudo em si.

Realmente, no ensino da Língua Materna, o antagonismo entre expressão correcta e comunicação eficaz tem-se vindo a aprofundar, ao mesmo tempo que os alunos partilham entre si uma linguagem cada vez mais longe da norma, e os professores tentam proteger-se com regras linguísticas codificáveis (...)

(Albuquerque, 2006, p.56)

No reconhecimento do enunciado por Albuquerque (2006), senti a necessidade de criar com estas crianças uma verdadeira relação pedagógica de afetos: para compreender melhor como poderia adaptar a minha ação de modo a potenciar mais e melhores atos de fala em sala de aula, foi necessário ouvir as crianças, conhecê-las tão profundamente quanto possível, quais os seus desejos, anseios, vontades e gostos. Desta relação, nasceu um conhecimento mais particular sobre os diversos meios ou sistemas com que as crianças interagem, e por conseguinte, uma visão mais completa de como poderia influenciar positivamente as aprendizagens destas crianças. A compreensão desta linguagem comum entre as crianças, espelho das suas vivências e interações ao longo da sua vida, permitiu-me integrar o seu mundo apropriando-me das suas particularidades, de modo a não ter as regras linguísticas como único objeto de estudo- interessava-me não só a potenciação de uma comunicação correta, mas também mais eficaz. Ainda segundo Albuquerque (2006, p.57), é precisamente a oralidade que permite “a cada um de nós o controlo da nossa inserção social e do nosso desenvolvimento pessoal: quanto à inserção social, que nos ensina a explicar e a argumentar com o outro e com o grupo” da mesma forma que é “a oralidade que nos permite exprimir toda a gama de emoções e de ideias e que essas, mesmo sendo individuais, não são exclusivas e incompreensíveis, e que podem ser vias de otimizar a nossa contribuição para a cidadania.” Por último, foi também por mim objetivado que a minha ação pudesse potenciar um *saber-fazer* “de ordem linguística e cognitiva, reforçado por urna vertente relacional,” aliado a um *saber-ser* “actualizável em múltiplos *saber-estar*, resultado da criação de uma imagem de si próprio como interlocutor de pleno direito, com a capacidade de expressar, quer as suas ideias, quer as suas emoções”, conforme nos diz Albuquerque (2006, pp.56-57).

1.3.1.Oralidade- Práticas e desafios

No decorrer das minhas práticas senti necessidade de responder a duas questões fundamentais: *“porquê, e como?”* Sobre a primeira, senti necessidade de me apropriar desta temática no que concerne à utilização do oral como ferramenta de comunicação, e como conteúdo dotado de valor próprio, sobre o qual deve recair especial atenção. “Porquê olhar a oralidade como fundamentalmente transversal e pensar mais conscientemente sobre as suas práticas e desafios?”. Na resposta a esta questão, foi inevitável a chegada a uma segunda, mas igualmente importante questão: “Como delinear um trajeto e práticas conscientes de trabalho nesta área particular, que me permitam enriquecer a comunicação, interação e, por conseguinte, as vivências desta turma?”. Para tal, recorri a leituras que me foram esclarecendo, e guiando o meu trabalho. Das práticas adotadas, três ressaltaram, de tal modo que considerei pertinente que fizessem parte deste relatório, como parte das bases fundadoras da minha ação: as perguntas, a criação interativa com histórias, e a argumentação. Irei nos capítulos abaixo fazer uma tentativa de demonstrar como as interpretei e posteriormente como acorreram de facto nas aulas.

1.3.1.Perguntas- a sua influência no desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia

“O grupo de estratégias escolares mais constante em todos os níveis de ensino e que transcende o ensino da língua materna sendo partilhado pelas outras disciplinas, é constituído pelo tempo consagrado às perguntas.” (Albuquerque, 2006, p.58)

Com efeito, verifiquei logo no início das minhas práticas em 1ºCEB que a comunicação em sala de aula, era tendencialmente baseada em questões, quase sempre direccionadas pela Professora

à turma no geral, ou a uma criança em particular. Verifiquei também, que esta prática era evidente em todas as áreas curriculares, não obstante servir quase sempre como forma de avaliar conhecimentos ou conteúdos dos quais falavam no momento. Assim, decidi verificar quais seriam os tipos de questões mais profícuos, e que melhor poderiam ajudar a enriquecer o clima de comunicação, e o próprio processo de aprendizagem deste grupo de crianças. Pretendia antes de mais saber que tipos de questões utilizar, como utilizar, e “sobre o que utilizar” já que a linguagem, como elemento essencial das interações (e, portanto, das aprendizagens) teria um potencial mais relevante se utilizado não apenas para aferir conteúdos, mas também sentimentos, predisposições, pontos de vista, receios e dúvidas. Tentei assim evitar durante as minhas práticas, e de modo consciente, atuar conforme nos diz (Holt, 1964, citado por Albuquerque, 2006) em que muitos docentes concebem uma resposta típica como a única acertada, resultando num imediatismo que vai contra o tempo necessário para que a criança de 1^oCEB compreenda o que lhe pedem, e utilize os recursos à sua disposição para formular uma resposta. O mesmo autor, enfatiza que muitos docentes recorrem a uma repetição parafrásica constante, limitando o significado das palavras, e desvalorizando o registo linguístico das crianças e levando potencialmente a uma inibição por parte das outras crianças em responder mais vezes. Tentei, portanto, valorizar sempre as suas produções orais, recorrendo sempre que possível à turma para ajudar na resolução de significados, construções frásicas e concordâncias variadas. Isto, de modo consistente e num ambiente relacional de interajuda e criação cooperada do conhecimento, valorizando o esforço comum, e de cada criança. Outro aspeto que procurei evitar nas minhas práticas foi o de gerir pouco eficientemente os momentos de fala, e de silêncio. Tentei durante as aulas demonstrar aos alunos que os momentos de diálogo são tão importantes, porque alguém os ouve, e aprende com eles. Assim, a cadência entre silêncios e diálogos foi também um fator que tive em mente, de modo a permitir a intervenção do grupo mais frequentemente, aqui entendidos aqui como agentes ativos na co-construção das suas aprendizagens. Payne (1980, citado por Albuquerque, 2006), diz-nos ainda que no início, deve ser o professor a guiar o diálogo, baseado numa estrutura firme de descodificação (como, porquê, onde, como), esperando que progressivamente sejam as crianças a dominar os discursos, utilizando o professor frases curtas, claras, de complexidade gramatical adequada.

“É, igualmente imprescindível que antes de colocar as perguntas aos seus alunos, o professor reflita sobre quais são os conhecimentos que considera como implicitamente adquiridos ao formular aquela questão.” Albuquerque (2006, p.60). Assim, considero partir também de uma forte consciencialização do professor sobre quais as potencialidades de cada questão e de quais os conteúdos relativos à oralidade implícitos a cada uma, por forma a tentar unificar o

conhecimento linguístico na sua vertente interativa, referencial ou metalinguística; reforçar a familiarização com a linguagem de sala de aula; reforçar a capacidade lexical e comunicativa dos alunos, potenciando aprendizagens em todas as áreas.

No que concerne à tipologia de questões, podem ser essencialmente sistematizadas como perguntas abertas, fechadas, alternativas, e de escolha múltipla, sendo a última mais afeta a atividades de escrita. As perguntas fechadas, são caracterizadas por poderem ser respondidas apenas com “sim”, ou “não”, e de apresentar um caráter diretivo e impeditivo de múltiplas respostas- apesar de serem frequentes, senti necessidade durante as minhas práticas de reduzir a sua utilização ao exclusivamente necessário, revendo os diálogos transcritos e gravados durante as aulas, e refletindo posteriormente na tentativa de me consciencializar e poder adaptar a minha ação.

As perguntas abertas, pressupõem uma resposta livre, e “permite que o aluno expresse os seus sentimentos e estabeleça juízos de valor” (Albuquerque, 2006, p.61). Neste caso, o professor solicita ao aluno que pessoalize a sua resposta, de tal modo que podendo haver divergência de opiniões, irá requerer da parte do professor um papel mais ativo, garantindo que cada um pode expressar igual número de opiniões (evitando que um aluno dê 12 pontos de vista e o que está a seu lado dê apenas 1). Este tipo de questões, têm efetivamente mais potencial, no que diz respeito à forma de proporcionar e potencializar mais e melhores momentos de exploração da oralidade. Verifiquei efetivamente que cada vez que colocava uma questão de tipo aberto, as crianças tinham mais vontade de falar comigo, e com os colegas independentemente do tema, em comparação com as de caráter fechado.

Um outro tipo de questão igualmente importante nas conceções preliminares de argumentação, são as questões alternativas. Neste caso, as questões apresentam sempre duas possibilidades, e impelem o interlocutor a escolher e posteriormente justificar a sua escolha. Para que este tipo de questões possam efetivamente ser eficazes e potenciadoras das competências orais e de oratória das crianças, senti necessidade de me consciencializar de alguns cuidados: evitar que as alternativas sejam implícitas; outro dos cuidados que retive, foi o de garantir que as alternativas eram mutuamente exclusivas, delimitando claramente os seus territórios, sediados em opostos “e como tratamos com crianças pequenas, devemos sempre pensar em relações binárias do tipo pior/melhor, ontem/hoje, etc” (Albuquerque, 2006, p.62). O trabalho em sala de aula partindo de questões tem segundo alguns estudos como o de Jones (1969, citado por Albuquerque, 2006), algumas contrapartidas, na medida em que se considera que ao longo dos anos as

crianças parecem retrair-se de fazer questões, denotando a inconstante importância dada à oralidade e às competências de oratória durante este ciclo de estudos. Apesar de ter estado com a turma durante um período relativamente curto, tentei que durante o mesmo as crianças fizessem não menos, mas cada vez mais perguntas de modo cortês e organizado, conforme as metas curriculares para a oralidade no 1º ano do EB. Foram as questões efetivamente que mais marcaram as minhas práticas nesta PES em 1º CEB, e que me levaram a recorrer mais frequentemente à gravação do áudio das aulas, de modo a colmatar as minhas falhas discursivas, e poder aperceber-me de como melhorar no tipo de questões colocadas, de tal modo que algumas foram mais marcantes, como “o que quer dizer?”, ou “qual é a coisa qual é ela, em que estou a pensar neste momento?” aqui olhadas como estratégias pedagógicas valiosas para a aprendizagem da língua. Albuquerque (2006) elenca ainda mais duas atividades, como o faz-de-conta ou os fantoches, que não foram utilizados neste caso.

1.3.3.A criação interativa com histórias

(...) quando as crianças atingem o 1º ciclo (EB), contar histórias é um dos procedimentos em sala de aula a que as crianças mais aderem, pois transpondo para as novas aprendizagens linguísticas uma linguagem maternal, seguem as vias do afecto para a organização do mundo.

(Albuquerque, 2006, p.66)

Depois de algumas leituras, outra das estratégias seguidas por mim foi também a criação interativa com histórias. Tendo no decorrer da minha formação, analisado o potencial intrínseco à exploração de histórias, senti necessidade de fazer com que estivessem mais presentes na sala de aula. Uma vez que o manual era a principal ferramenta de trabalho, comecei a planificar primeiro no tempo dedicado à Matemática em que introduzia formalmente um número, ou conceito matemático. Comecei por partir de histórias do meu quotidiano, assentes no real, para progressivamente pedir a colaboração dos alunos na co-construção das histórias. Por vezes sobre a ida a um supermercado, uma visita à feira, ou um acontecimento especial, procurei ter

em vista o conteúdo explícito (matemático) que pretendia trabalhar começando a história, pedindo à vez que os alunos continuassem a história, respeitando a sua linguagem, e solicitando ao grupo que interviesse sempre que necessário (quando um colega não conseguia começar a sua ideia, ou pôr-lhe um termo, ou mesmo na definição de uma palavra), procurando que progressivamente as crianças necessitassem cada vez menos da minha intervenção para continuar a história. Este processo pareceu amplamente aceite pelas crianças, que via agora encararem a matemática com entusiasmo por saberem que iam contar uma história; fi-lo, tendo em mente que narrar exige por um lado comunicação e expressão linguísticas e que o uso oral de muitas das categorias informativas, leva as crianças a dar voz à experiência particular, às suas motivações e interesses, ao mesmo tempo que me permite intervir garantindo novas perspectivas, convertendo situações específicas em contextos potenciais, alargáveis ao coletivo de modo a enriquecê-lo, insistindo sempre na criação de um contexto ou ambiente, de um objetivo, e de discussão de comportamentos de convivialidade e cidadania. O ponto de partida foi regra geral quase sempre de situações reais, como “hoje que história me querem contar?”; ou por vezes, pedia um modelo específico: “ontem, qual dos meninos foi fazer compras com os pais? O que aconteceu?”, e senti efetivamente que nestes casos as crianças aderiam amplamente à construção da história. Quer nas histórias inventadas, quer na partilha de sentimentos ou emoções, procurei ainda questionar “porquê”, na tentativa de que procurassem as suas justificações e razões de modo a organizá-las mentalmente e exercitarem a sua capacidade de produção do oral, levando quase naturalmente ao princípio da organização argumentativa, fundamental na construção e desenvolvimento do oral.

1.4.A oralidade nas orientações curriculares para a educação pré-escolar

Segundo Pereira e Viana (2003), existe uma crescente preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar que terá sido oficializada em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios acima referidos, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância desempenham na promoção da oralidade no jardim de infância e o modo como o levar a cabo”. Esta preocupação crescente com a oralidade no pré-escolar, expressa nos últimos anos com uma documentação orientadora mais consciente do papel social e socializador

da linguagem na sua vertente oral, tem vindo a procurar fornecer aos educadores práticas, pressupostos e estratégias que visem uma maior fluência e conhecimento do oral, adaptando-o às circunstâncias:

As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.

Marques, L., Mata, L., Rosa, M. & Silva, I. (2016)

Terá sido também cimentado nas OCEPE (Orientações Curriculares para o Pré-escolar), que entendi que o domínio da linguagem oral é um objetivo primo da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam efetivamente. Tentei, portanto, e antes de mais criar um clima de comunicação em que na minha linguagem se afirma um modelo para a interação naquela sala, tendo em mente que “as reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas”. Pretendia, portanto, e antes de mais, demonstrar àquele grupo qual o clima comunicacional em que gostaria que o grupo se inscrevesse, tanto ao nível da forma como me exprimia quer às circunstâncias em que o fazia (um pedido ou solicitação, uma questão, uma proposta...), de modo a transparecer um modelo desejável de rigor no que concerne à expressão oral.

Outra das minhas primeiras ações, terá sido a de tentar criar mais espaços e tempos dedicados particularmente ao desenvolvimento das competências orais e de oracia deste grupo, já que “a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Marques, Mata & Rosa, 2016, p.61). Deste modo, procurei também progressivamente conhecer estas crianças, criar laços- que acredito serem imprescindíveis na manutenção de uma relação pedagógica de afetos- valorizar as suas palavras e escutá-los, na tentativa que também aí encontrem um modelo de como escutar, e de como organizar o seu tempo de comunicação. Como tal, pretende-se que as crianças dominem cada vez mais proficuamente a sua língua, com um vocabulário mais alargado de modo a que se consciencializem das formalidades da sua língua (consciência linguística), integrando progressivamente os aspetos formais, subjacentes às mensagens orais. Assim, tomei consciência de que “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos

interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Marques, Mata & Rosa, 2016, p.62), influenciando largamente a aquisições de competências sociais, e em todas as áreas presentes no mundo que as rodeia. Segundo as OCEPE mais recentes e em vigor, as aprendizagens a promover no que se relaciona com as questões do oral, são de dois tipos: as de compreensão do oral, em múltiplas situações, e a do uso da língua e da comunicação oral de forma eficaz e de modo adequado à situação. Ora este último, estará intimamente ligado ao próprio conceito de oracia, que agora surge na documentação orientadora mais explicitamente, e que assume o papel fundamental da oracia como competência nuclear.

Para que tais aprendizagens sejam efetivamente promovidas, o educador deverá seguir uma série de estratégias dentre as quais:

- Disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador).
- Faz pedidos e dá instruções cada vez mais complexas e elaboradas.
- Proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens).
- Usa vocabulário rico e questiona as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras (motosserra, astronauta, etc.).
- Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.
- Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados (refeições, recreios, atividades na sala, comunicação em grande ou pequeno grupo).
- Incentiva cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.).

- Facilita o contacto com outras línguas e apoia as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).
- Utiliza e promove o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem)

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016)

Apesar de manter um contato muito próximo com as OCEPE durante toda a minha prática em PES em pré-escolar, e de ter feito um esforço para aceder à maior parte destas propostas, apenas o incentivo ao contato com uma língua estrangeira não foi tão aprofundado, dado que havia na sala uma mãe que semanalmente vinha falar inglês com as crianças, proporcionando essa mesma experiência. A lista de estratégias acima mencionada foi efetivamente uma das maiores linhas mestras durante a condução das minhas praticas, tentado nas minhas planificações diárias quais destas estratégias estariam a ser seguidas: audição de histórias em CD, conversa sobre histórias com música, proporcionar cada vez mais suportes de comunicação e momentos específicos, assim como o contato direto com adultos ora da instituição ora exteriores à mesma.

Senti ainda que havia necessidade de procurar uma forma de verificar se as aprendizagens que teria objetivado se estavam a processar. Foi igualmente nas OCEPE que encontrei um vetor orientador da minha prática, que me levou a olhar mais pormenorizadamente para os efeitos das práticas comunicativas que tentava implementar na sala, já que elenca também uma série de elementos que tornam estas aprendizagens mais evidentes:

- Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário.
- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.
- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade.
- Canta, reproduzindo de forma cada vez mais correta as letras das canções.
- Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.

- Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, subordinadas, afirmativas, negativas).
- Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.).

(Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016)

Não obstante o facto de se tratar de um período de tempo reduzido para verificar que estas aprendizagens se efetivaram e continuam e desenvolvimento, conforme refletirei adiante foi ainda assim possível criar uma estrutura organizacional que me permitiu trabalhar conscientemente as competências orais e de oratória, e encontrar um modelo de planificação, execução e avaliação, basilares na fundamentação da minha ação. Segundo Pereira e Viana (2003, p.7), “muitos educadores de infância não sabem ainda como operacionalizar essas orientações porque lhes falta o conhecimento teórico sobre o racional que as enforma, conhecimento esse que certamente contribuiria para a criação de estratégias cada vez mais adequadas aos fins pretendidos”, considerando assim fulcral a necessidade de entender com se poderá trabalhar metodologicamente as questões relativas ao oral, de modo sistemático.

1.4.1 Abordagem da oralidade na educação Pré-escolar

Segundo os autores Sá e Luna (2016, p.58) “nada justifica a tendência para considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem, seguindo “tradições” instauradas desde sempre, assentes em preconceitos como a ideia de que a abordagem da oralidade em contexto escolar tem como única finalidade dinamizar o ambiente e, eventualmente, divertir (...)”. Na urgência de mitigar esta assunção do oral apenas como ferramenta primordial da leitura e escrita, em cujo valor socializador e criador de novas aprendizagens transversais é posto de lado, considere importante assumir uma série de mecanismos e práticas que estivessem presentes tanto na compreensão como na produção oral: O primeiro mecanismo, de carácter linguístico abrangendo o nível lexical e gramatical; um segundo, de ordem enciclopédica, diretamente ligado ao conhecimento do mundo que cada

criança detêm, proporcionado por um leque único de experiências e vivências; um terceiro, relativo à organização textual, diretamente relacionado com organização dos mais variados textos orais, traduzindo diferentes propósitos comunicativos (Sá & Luna, 2016) - como nos Momentos de Comunicação, Reuniões de Conselho, ou saídas de campo.

Para uma melhor organização destes momentos, tentei durante as minhas práticas incutir e implementar etapas que, com a habituação a este tipo de rotinas, vetorizava a minha ação e me ajudavam a delinear um percurso que fosse claro, em qualquer interação com as crianças. As etapas seguidas foram as seguintes:

- Uma primeira fase de **pré-escuta**, que alertasse para a temática do discurso que ia ser ouvido, promovendo a evocação e ativação de conhecimentos prévios com ele relacionados e conduzindo à sua contextualização, essencial na significância dada a determinada atividade pelas crianças:

“A história que vou contar acontece numa floresta. Alguém me diz o que é uma floresta?”- Estagiário

“É um sitio com muitas árvores, onde se podem fazer piqueniques, e há muitos animais”- Criança

“De facto, a história que vos vou contar passa-se numa floresta, e vários animais que vivem nessa floresta. Que animais é que podem viver numa floresta?”- Estagiário

“Podem viver cobras!”- Criança 1

“Lobos” Criança 2

“Serpentes!” Criança 3

“Isso é o mesmo que cobra!” Criança 1

“Sim, podemos dizer serpente ou cobra, são palavras que caracterizam o mesmo tipo de animal”- Estagiário

“Também podem haver lince, e muitos tipos de pássaros!” Criança 4

- Uma segunda de **escuta**, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral, por mim produzido, ou qualquer outra criança que falasse para o grande grupo; (contar uma história, escrever no diário de grupo, fazer uma comunicação...)

- Uma última de **pós-escuta**, fundamental para a consolidação da construção do sentido do texto por parte do ouvinte, em que solicitava que as crianças me falassem da história

(personagens, assunto, valores éticos subjacentes, contexto, cenário da ação, ou derivações que impeliam o grupo para conversas de temáticas subjacentes):

“Depois desta história, qual acham que era afinal o animal mais valente?” -Estagiário

“Era o ratinho porque não fugiu e foi rápido a subir a árvore.” - criança

“Foi rápido?” -Estagiário

“Sim, como era pequenino e levezinho conseguiu subir a árvore sem cair.” - M.C

“ E o que acharam do final da história?” - Estagiário

“ Foi bom, o cuco conseguiu voltar para casa.” - G

“Para casa não, para o ninho! Os cucos vivem em ninhos!” - L.P

As etapas elencadas por Sá e Luna (2016), foram determinantes na minha postura e práticas do oral, de tal modo que cada vez que, todas as manhãs, momentos de comunicação e reuniões de conselho ou apresentação de projetos, tentei que as crianças seguissem também esta linha orientadora à minha semelhança. Numa primeira instância, fui efetivamente eu que incuti nas minhas ações estas etapas, na tentativa expressa que progressivamente também as crianças as usassem quando se queriam fazer ouvir. De facto, apesar do curto tempo, várias crianças começaram a integrar este método, expresso principalmente nos dois últimos meses da minha PES. Assim, estas etapas forneceram-me igualmente uma forma de melhor poder avaliar tanto as minhas práticas, como a proficiência destas etapas cimentadas pelo grupo ao longo do tempo. Com efeito, nos últimos meses na minha PES; verifiquei que o pelos menos metade do grupo tinha já assimilado estas etapas, e que as consideravam importantes – como por exemplo: “Não explicaste o que ias contar!” - dando-me a conhecer a efetiva integração destas práticas por algumas crianças.

1.4.2. Estimular o desenvolvimento da comunicação- saber ouvir e saber expressar-se oralmente

Se é na a interação com o educador que a criança pode encontrar também uma série de estímulos que visem diretamente o seu crescimento, “é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de

desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008, p.28).

Partindo da premissa acima, senti necessidade de, além de adotar um método que pautasse a minha comunicação oral com cada criança deste grupo (pré-escuta; escuta; pós-escuta), encontrar uma série de dinâmicas ou atitudes educativas da minha parte, que garantissem uma continuidade na ação, e que me pudessem aferir se de facto estava conscientemente a ajudar no desenvolvimento de competências orais e de oracia. Tais atitudes educativas, são referidas por Sim-sim e colaboradores (2008), como um conjunto de boas práticas que visassem explicitamente o garante de boas oportunidade de comunicação oral:

- sejam criados espaços frequentes de conversa a dois (educador/criança);
- se fale com a criança quando se está a brincar ou a trabalhar com ela;
- se capte a atenção da criança quando se fala com ela;
- se ouça atentamente a criança, dando-lhe o tempo de que ela necessite para acabar de falar;
- se respeite a tomada de vez na conversa;
- se responda sempre quando a criança se dirige ao adulto;
- se encoraje a criança a comunicar não só através de palavras;
- se fale com a criança de forma clara e sem pressa;
- sejam dadas instruções de forma clara;
- se usem alternativas de escolha para alargar o léxico da criança (e.g., queres isto ou aquilo?);
- se usem exemplos e, se possível, gravuras para explicar o significado de uma palavra desconhecida;
- se usem as novas palavras várias vezes durante a conversa;
- sejam dirigidas à criança questões abertas (o que é que tu achas que vão ver no Zoo?)
- na resposta à criança, o adulto expanda a frase que a criança pronunciou, complementando a ideia expressa pela criança;
- sejam devolvidas à criança, de forma correta e integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança, ou enunciadas de forma incorreta;
- se brinque com a linguagem, por exemplo, através de rimas, canções e outras atividades em grupo;

- se leia diariamente para a criança e se converse sobre o que foi lido.

Apesar de não ter utilizado estas diretrizes de modo sistemático, como por exemplo numa grelha que me permitisse avaliar a frequência destas ações, tive desde o início das minhas leituras antes da PES em pré-escolar, noção de que estas práticas seriam importantes no que toca a balizar as minhas intervenções e durante os momentos de comunicação com, e entre o grupo. Este conjunto de boas práticas, em ligação com a grelha de “Atos de fala” que adiante irei apresentar, fundamentaram e regeram grande parte da minha intervenção intencional enquanto promotor de práticas que desenvolvessem conscientemente os níveis de oração deste grupo de crianças.

Constatei no final desta PES que existiram vários fluxos ora convergentes ora divergentes no garante destas oportunidades, nunca conseguindo uma homogeneidade entre as mesmas. Quase todas as semanas eram diferentes, e raramente encontrei duas semanas em que as oportunidades e práticas fossem iguais. Em reflexão posterior, dei-me conta que o objetivo primo não seria o de igualar todas as oportunidades em todas as semanas, já que na vida na sala e na instituição em si, todos os dias eram diferentes e todas as semanas eram diferentes. Apesar de existir uma coerência ao nível das rotinas, todas as semanas existiam propostas diferentes, ora de saídas de campo, ora de atividades envolvendo toda a instituição.

É na, e pela interação verbal que as crianças se vão tornando falantes cada vez mais competentes da sua língua materna. Para tal, implica-se o saber ouvir falar, e falar, em estreita dependência de alguns fatores enumerados por Sim-sim (*et al.*, 2008): as capacidades naturais das crianças, nomeadamente as de ordem sensorial, neurológicas, motoras, cognitivas e sociais; por outro lado, o papel do ambiente físico- oportunidades para interagir, explorar, brincar- e social- interações com parceiros, modelos linguísticos e cultura.

Posto isto, torna-se premente que no jardim de infância sejam proporcionadas autênticas experiências, diversas e significativas, que encorajem as crianças a partilhar vivências e conhecimentos, a interagir com quem os rodeia, com o objetivo de que cada vez mais prestem e distribuam a sua atenção, estabelecerem relações com pessoas diferentes, comunicarem intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico, iniciarem, manterem e terminarem interações comunicativas, ou ainda para cada vez mais proficuamente “usarem a linguagem oral de forma eficiente para manifestarem as suas necessidades, desejos e pensamentos, demonstrarem preferências, fazerem escolhas, adquirirem e darem informação,

descreverem o que aconteceu ou falarem sobre o que vai acontecer, controlarem o que se passa à sua volta, expressarem rejeições, regularem o comportamento dos outros” (Sim-Sim *et al.* 2008, p.36). Apesar de o grupo de crianças com quem interagi durante esta minha PES ter ainda na sua maioria mais um ano de educação pré-escolar, tive sempre em mente que este objetivos (atrás enunciados) deveriam convergir no sentido de ajudar as crianças a saber ouvir falar (saber ouvir e escutar os outros cada vez com mais atenção, compreender as conversas de adultos e pares tidas em diversos contextos, compreender e seguir uma sequência de duas ou mais ordens, entender instruções complexas, ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem o apoio de imagens, ou compreender questões abertas começadas, por exemplo, por onde?, quem? e o quê?) e também saber falar (comunicar para dar informações, fazer pedidos, protestar, recusar, manifestar sentimentos, cumprimentar, dar ordens, escolher, partilhar ideias, comentar situações, expressar-se com um vocabulário variado produzindo corretamente todos os sons da língua. Usar frases simples, respeitando a estrutura sintática e as regras de concordância, narrar acontecimentos vividos recentemente, tomar a vez, recortar histórias ouvidas, seguindo uma sequência lógica, adequar-se ao ouvinte e à situação, ou usar a linguagem para resolver problemas).

Em suma, é de facto a exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas que propulsionam o desenvolvimento linguístico da criança. Torna-se assim fulcral que o educador pense nas interações comunicativas adulto/criança e promova propositadamente atividades de experiências verbais no jardim de infância.

2. Metodologia

2.1. A reflexão e a investigação para aprender a profissão: o conceito de professor reflexivo e investigador

Na sociedade plural em que se vive, caracterizada pela conflitualidade, incerteza e complexidade, os professores precisam de desenvolver uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula. As práticas reflexivas na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético.

Oliveira & Serrazina, 2002, p.40

Segundo Ponte (1994), citado por Herdeiro e Silva, (2008, p.2), “o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento”. Será precisamente partindo dessa premissa que considero fundamental que a Prática de Ensino Supervisionada contenha em si uma forte dimensão investigativa, aqui entendida como o meio predileto para analisar, focar, melhorar e alterar práticas pedagógicas de modo a adquirir hábitos de reflexão enquanto futuro professor/educador, adquirindo ferramentas que me possibilitarão uma constante reanálise das minhas práticas no futuro.

O conceito de reflexão surge intimamente ligado à forma com que se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de se aceitar um estado de incerteza e estar aberto a novas interpretações, objetivando assim esses problemas, descobrindo novas perspectivas, construindo e concretizando soluções que possibilitem a melhoria tanto das nossas práticas como do nosso ethos profissional. Tal processo consiste, pois, num constante reequacionar de situações problemáticas, ou cuja melhoria ou otimização urja. Numa primeira fase existirá o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o "repertório de imagens, teorias, compreensões e ações" (Schön, 1987, p.31), de forma a criar uma nova maneira de o ver. Desta reflexão sobre a prática docente poderá resultar uma nova e melhor compreensão da situação. Conforme nos diz Dewey (1933, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), o envolvimento do professor numa prática reflexiva deverá implicar sempre e em primeiro lugar uma abertura de espírito capaz de entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; em segundo lugar, uma responsabilidade que possibilite uma ponderação cuidadosa das consequências da sua ação, e por fim mas não menos importante, uma vontade e empenho para mobilizar as atitudes anteriores. O mesmo autor considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando uma pessoa tem um problema real para resolver e, neste caso, investiga no sentido de procurar a solução, adaptando as suas práticas, concepções, posturas ou mesmo crenças. Terá sido essa a minha procura enquanto futuro professor reflexivo: a procura constante duma consciência cada

vez mais profunda das minhas falhas, conquistas, metodologias e postura pedagógica, tal como da minha interação com a turma. Deste modo procurei estar ciente das minhas falhas e possíveis melhorias, em grande medida graças ao feedback fornecido pela Prof.^a Orientadora. Procurei ainda estar atento às consequências diretas que decorriam das minhas intervenções, diretamente na aquisição de conhecimentos e significâncias dos mesmos pelas crianças. A vontade de melhorar e procurar uma aproximação mais real às melhorias que foram aconselhadas em feedback direto foi constante ao longo do estágio, pois conforme Oliveira & Serrazina (2002), trata-se de um processo desenvolvido não apenas pelo indivíduo, tendo antes sim um caráter público, de modo a que as questões surgem num cenário de conversação conjunta, como referido por Schön (1987). Durante a Prática de Ensino Supervisionada foi minha intenção procurar refletir constantemente a minha ação, inclusive durante as intervenções relacionadas com o desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia.

2.2. Definição do problema e objetivos

A dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em ensino do 1º ciclo do Ensino Básico E Pré-escolar teve um enfoque no papel do professor/educador enquanto promotor da aquisição de capacidades discursivas e níveis de oracia cada vez maiores nas crianças partido do diálogo entre, e com a turma. Partindo da questão “Como posso ajudar no desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia?”, tentarei dar uma resposta com base em ações práticas, planificadas e refletidas que partam dos interesses e motivações deste grupo particular de crianças. Desta forma, perspetivar-se-ão os seguintes objetivos específicos:

- Organizar ambientes de aprendizagem onde exista consideração pelos interesses e necessidades de cada criança, estimulando as interações e as trocas de experiências e saberes através de processos dialógicos;

- Ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, as suas motivações e necessidades, na construção individual e grupal de conhecimentos, alicerçados numa intencional prática dialógica, visando uma cada vez mais correta oralidade, no que concerne à sua forma e conteúdo.
- Organizar ambientes educativos fomentadores do diálogo e discussão em grupo, assumindo a expressão oral de cada criança como fator fundamental no seu desempenho escolar geral, na compreensão do mundo que a rodeia, na forma como se expressa e portanto, como organiza o seu pensamento.
- Promover contextos de aprendizagem participativa e ativa, desafiadoras e estimulantes onde a linguagem do adulto seja significativa para as aprendizagens das crianças;
- Utilizar estratégias comunicativas diversificadas, nomeadamente a conversa e as perguntas, com vista à promoção de interações que potenciem o desenvolvimento das crianças

Na emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento estão por base as mudanças constantes da sociedade e das teorias educacionais e pedagógicas. Ainda conforme Loureiro (*et al.*, 2008), citado por Herdeiro e Silva (2008, p.2), “a perspetiva tradicional via o professor como o ‘mestre’ que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’, tornando-se “uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais”. Será assim suportado nesta noção de professor reflexivo, que procurei adaptar, construir e reconstruir as minhas práticas ao longo de ambas as PES.

2.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo por base investigativa questões ligadas diretamente à expressão e compreensão oral das crianças, a primeira dificuldade sentida foi a de encontrar instrumentos de recolha de dados que

se coadunassem com as intenções pedagógicas e tarefas que propus, de modo a melhor poder refletir e analisar o antes, durante e depois da prática. Máximo-Esteves (2008) indica-nos que a escolha de instrumentos pertinentes na recolha de dados está intimamente ligada com as questões orientadoras da investigação, dando conta dos mais utilizados pelos(as) docentes: observação, notas de campo, registo fotográfico ou áudio. Neste caso particular, o instrumento predileto para a recolha terão sido efetivamente os registos áudio efetuados durante as minhas intervenções com a turma, e a grelha de registo de atos de fala, aquando da PES em pré-escolar. Não existindo à partida um resultado visual associado ao desenvolvimento destas capacidades, considerei ter sido este o principal meio de registo e recolha de dados em sala de aula. A par com as notas de campo e as planificações, este instrumento permitiu-me recolher de modo eficiente dados que de outra forma ficariam perdidos no decorrer da aula e que desta feita encontraram depois uma correspondência escrita, tendo estes diálogos sido depois transcritos adiante neste relatório.

2.3.1. Observação participante

Conforme nos indica Máximo-Esteves (2008, p.87), a observação permite conhecer diretamente os fenómenos e “ (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” Neste sentido, a observação foi desde a minha entrada em ambos os contextos de PES, a primeira fase na descoberta, conhecimento e reflexão sobre as crianças da turma/grupo, tal como das suas dinâmicas, gostos, e inclusive as suas características pessoais, cuja compreensão e conhecimento descobri serem determinantes na fundação de uma verdadeira relação pedagógica.

A observação que de correu em ambos os cenários educativos, cresceu e progressivamente tomou contornos de uma verdadeira observação participante- se nos primeiros dias a minha postura terá sido de um observador semi-distante, os contornos desta investigação-ação

levaram-na a que se assumisse cada vez mais uma observação participante. Senão vejamos: depois de uma primeira fase de reconhecimento da instituição (tal como do ethos a si inerente) e da turma/grupo, o quotidiano da relação pedagógica ali desenvolvida levou-me a que de modo progressivo, compreende-se cada vez melhor as ligações estabelecidas, e as características específicas dos contextos de cada criança, levando-me subsequentemente a planificar, avaliar e projetar a minha ação futura, agora em estreita interação com as crianças.

Sendo meu objetivo primo conhecer e compreender estratégias que ajudassem as crianças a desenvolver e adquirir competências de oralidade e oracia, depois de verificar que as crianças se interessavam por ouvir histórias, e partilhar experiências em grande grupo, pude dedicar-me a compreender o “como”. Desta feita, a ação decorreu sempre de uma estreita ligação com a observação, que aqui se revelou fundamental na delineação, desenvolvimento e conceção de estratégias que visassem diretamente estas competências.

2.3.2. Caderno de formação

O caderno de formação, constituído pelas reflexões planificações e notas de campo realizadas ao longo da PES em 1ºCEB foi um dos instrumentos que efetivamente foi gerador de uma postura organizativa mais congruente com o esperado de um futuro professor/educador. Foi precisamente graças a este registo que me foi possível considerar uma progressão no meu desempenho de modo a melhora-lo e constatar os meus défices. Foi de facto com a experiência adquirida que as notas de campo se foram tornando mais específicas, completas e pertinentes, já que no início era mais difícil descortinar quais eram os aspetos que deveria escrever. O tempo e a interação com as crianças, o quotidiano das vivências em sala de aula demonstraram-me progressivamente que aspetos são naturais e não requerem uma reflexão tão profunda e os que efetivamente necessitam, como as necessidades, dúvidas ou sugestões das crianças- por exemplo a S. perguntou-me no intervalo (durante a PES em 1ºCEB) como podia fazer uma semente que tinha encontrado crescer- considerei o momento ótimo para trabalhar com as crianças conteúdos de Estudo do Meio, relativamente ao que precisam as plantas para viverem. Ainda assim, e tendo em atenção a plasticidade das planificações e a sua necessária adequação

às necessidades das crianças, que se esta atividade tinha sido proposta dado o interesse de uma aluna, poderia ter aproveitado para propor um projeto à turma em que dessem resposta àquela questão, na tentativa de tornar a aquisição destes conhecimentos pertinente e aliciadora. O caderno de formação é, conforme Franco (2005, citado por Silva & Costa, 2013) merecedor da flexibilidade inerente ao processo de registo e análise de dados e “implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes de ‘agir na urgência e decidir na incerteza’”. Essa incerteza será então merecedora de referência e posterior análise e reflexão, potenciadas por um conjunto de dados desta feita, agrupados no caderno de formação. Foi efetivamente com as planificações que aos poucos aprimorei a minha projeção de momentos de oralidade, assim como as notas de campo me deram uma visão mais específica do tipo de perguntas que eu mais dirigia (abertas, fechadas, alternativas...), ou se recorria a momentos de escuta, pré-escuta e pós-escuta consistentemente. Igualmente importante terá sido também a transcrição de atos de fala, e de diálogos, afim de melhor compreender a transversalidade dos trabalhos possíveis no campo da oralidade.

2.3.3. Registo áudio

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1ºCEB, houve efetivamente uma dificuldade inicial em determinar qual o instrumento de recolha mais profícuo e seguro, que permitisse não só uma recolha de dados mais fidedigna mas também que espelhasse mais corretamente as minhas interações intencionais com as crianças no âmbito das várias áreas curriculares, sempre tendo como foco a aquisição e desenvolvimento de competências orais/de oratória, cerne da investigação-ação a desenvolver. Assim, e em conversação com a Prof.^a Orientadora do Relatório de PES, ficou expresso que a melhor maneira de registar seria utilizando o gravador áudio, procedendo numa fase posterior à transcrição desses registos para que possa formar um suporte visual passível de ser lido e interpretado por outros. Foram gravadas conversas individuais, conversas com a turma, debate de ideias e exploração de histórias e imagens, já que o produto de registo seriam precisamente as respostas das crianças, em consonância com as perguntas que intencionalmente lhes dirigia por forma a adquirirem novo vocabulário, trabalhar normas e princípios de cortesia, influenciando

diretamente a forma como verbalizavam e articulavam as suas ideias (definir se querem questionar, responder ou dar uma indicação por exemplo).

2.3.4. Entrevistas às docentes cooperantes

Como ponto de partida para a minha investigação, foram definidas em estreita colaboração com a Prof.^a Orientadora do Relatório de Prática Supervisionada, um conjunto de questões que visam antes de mais compreender pela voz da Prof.^a titular da turma e pela Educadora, como desenvolviam (em anos anteriores, por se tratar de um 1º ano que agora iniciava) e desenvolvem práticas conscientes de trabalho específico na área da oralidade. Em segundo plano, esta entrevista pretendia também conhecer tempos, atividades práticas, técnicas de registo e planificação levadas a cabo pela Prof.^a e Educadora cooperante, na tentativa de conhecer a intencionalidade e organização que a docente sugeria para atividades deste âmbito (guião de entrevista em anexo).

2.3.5. Grelha de registo sobre atos de fala

Incluída num artigo publicado pelo Movimento Escola Moderna terá sido vital para a presente investigação, e visa elencar algumas intenções pedagógicas assim como os meios para regular, potencializar e viabilizar essas mesmas intenções, neste caso concreto relacionada com os “atos de fala”. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações e intenções potenciadoras da linguagem oral, objetivo máximo do tema em investigação. Esta grelha demonstrou ser vital na minha regulação quotidiana. Apesar de nem sempre ter presente a grelha de modo a assinalar imediatamente o ato de fala, o estudo da grelha permitiu-me compreender e memorizar muitos dos seus itens, de modo a que diariamente (ou no momento ou depois de sair da instituição) registava em conformidade com o que recordava ter acontecido. Sem esta grelha, uma análise quantitativa não seria possível, de tal modo que me foi possível no final, juntar todas as ocorrências de atos de fala numa grelha final, que adiante será apresentada. Por não ter

conhecimento desta grelha nas primeiras semanas das minhas práticas, não recolhi algumas evidências. Porém, a leitura e conhecimento desta escala proporcionou-me uma linha guia a no que concerne à planificação das minhas propostas: teria já um referencial sob o qual conceber, pensar e refletir sobre a adequação das minhas propostas, tendo assim em mente uma série de intenções pedagógicas ao planificar sozinho, ou com as crianças.

3. Conceção da ação educativa no 1ºCEB e em pré-escolar

3.1. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1ºCEB

A minha PES em 1º CEB decorreu no bairro do Frei aleixo e serve em especial a área envolvente à instituição. Apesar de afastada do centro da cidade, nesta freguesia podemos encontrar serviços variados, tais como: Junta de Freguesia, Jardim-de-infância Penedo de Ouro, Escola EB1 Frei Aleixo, Escola EB1/JI do Bacelo, Escola EB2,3 Conde de Vilalva, Clube de Futebol Eborense, Associação de Moradores do Bacelo, Associação de Idosos e Reformados do Bacelo, Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, com quem são por vezes estabelecidas pontes- as festas da escola são normalmente num pavilhão cedido pelo Clube de Futebol Eborense por exemplo.

A área coberta da escola integra as seguintes divisões:

- 6 salas
- 1 gabinete de professores
- 1 espaço polivalente
- 1 gabinete polivalente
- 1 cozinha
- 1 arrecadação
- 1 instalação sanitária para deficientes
- Instalações sanitárias
- 3 espaços de apoio
- 1 alpendre

Nas duas salas anexas funcionarão respetivamente um espaço destinado à biblioteca e outro destinado a atividades relacionadas com as áreas das Ciências, da Matemática, ou projeto Fénix. Estas áreas apesar de espaçosas carecem de algumas melhorias, fundamentalmente ao nível do mobiliário e equipamentos, que apresenta já sinais de degradação e desgaste.

Quanto à área descoberta o espaço divide-se em:

- 1 pátio térreo
- 1 campo de jogos
- pista de atletismo e caixa de saltos, em mau estado de conservação e a necessitar de intervenções profundas a nível do pavimento.



Figura 1-Cantina e espaço polivalente



Figura 2-Cozinha



Figura 3- espaço onde desenvolvi atividades de Expressão Físico-Motora



Figura 4- Pátio exterior

3.1.1. Caraterização do grupo

A turma com quem desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em estreita colaboração com a Prof.^a Cooperante é constituída por um total de 25 crianças. Destas 25, 10 são do género feminino e 15 do masculino.

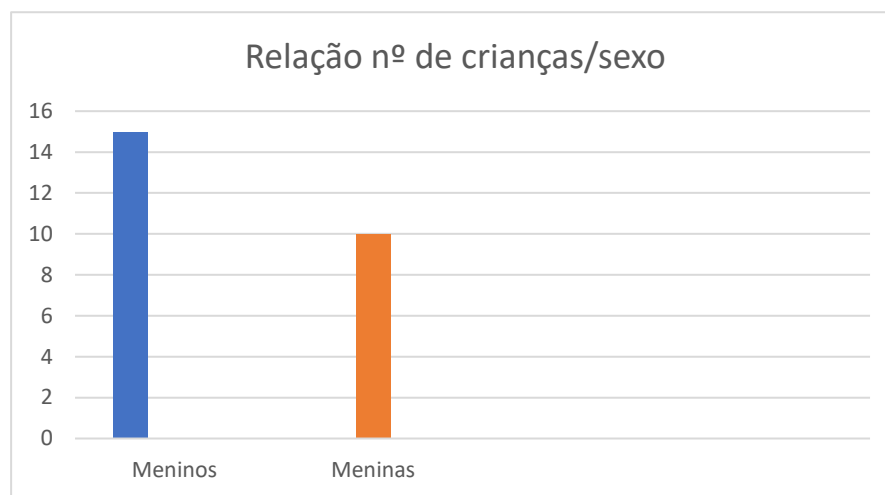


Gráfico 1- Relação entre o número de crianças/sexo

À data da entrada para o 1º CEB nenhuma das crianças tinha 5 anos, tendo à data todas completado os 6 anos de idade. Em dezembro, mês em que findou o período de prática supervisionada, 2 crianças tinham já completado os 7 anos, existindo uma verificada homogeneidade no que concerne às idades das crianças. No que diz respeito à análise que foi possível efetuar durante as primeiras semanas de observação participante na sala de aula, verifiquei que cerca de 5 crianças demonstravam um interesse claramente visível em aprender a ler e escrever, sendo também o seu tempo de concentração e capacidade de trabalho autónomo maior que a restante turma (2 deles já sabiam ler). Este grupo de crianças demonstrava uma maior maturidade na sua relação com o erro, não demonstrando frustração, mas sim vontade de melhorar imediata, tendo sido extremamente desafiante acompanhar estes alunos que constantemente impunham um ritmo de trabalho mais elevado que o da restante turma. Em posterior reflexão verifiquei como é exigente a gestão dos vários ritmos de cada criança, nas diferentes áreas, pois apesar de ser necessário ser sensível aos ritmos de cada um, a turma necessita segundo a Prof.^a Cooperante de adquirir um ritmo conjunto, em que quem vai mais à frente nas tarefas possa ajudar quem está atrasado “remando” todos para o mesmo

lado, sem esquecer a sua individualidade. Houve efetivamente um progresso visível nesta área já que aos poucos as crianças foram adquirindo o hábito de ajudar quem vai mais atrasado, recorrendo a mim apenas em situações de dúvida ou má compreensão das tarefas. Ainda assim, fui progressivamente dando autonomia a estes alunos, que depois de verificar serem eficientes a ajudar os colegas, fui dando progressiva autonomia nas explicações que dão- a linguagem mais próxima e a empatia para com as dúvidas de outra criança são fatores que influenciaram a facilidade com que estes alunos ajudavam os outros. Por outro lado, 4 crianças demonstraram muitas dificuldades em consentirem com as suas novas rotinas de trabalho, ao nível da sua gestão dos materiais, da sua postura, e do tempo. Este grupo, demonstrou mais dificuldades e relutância em começar a utilizar letra de manuscrita, em aderir às tarefas que a Professora pedia, em estar sentados durante a aula, e falar num tom mais baixo (ou manter o silêncio como por vezes era exigido). Ainda assim os progressos foram visíveis, e tentando acompanhar o nível de energia do grupo, fui progressiva e sistematicamente trabalhando os princípios de cortesia fundamentais numa sala de aula onde todos querem partilhar experiências e dar opiniões. À exceção de 3 crianças que eram efetivamente mais tímidas, toda a turma demonstrou muita vontade em participar na maior parte das atividades sugeridas tanto por mim como pela Prof.^a Cooperante. No decorrer da minha prática houve necessidade de uma adaptação constante, a par de uma verificação dos interesses e gostos da turma: por exemplo, sabendo que gostavam de ouvir histórias, tentei começar vários conteúdos (não só de Português, mas de Matemática ou Estudo do Meio) com histórias ora inventadas por mim, ora a partir de livros existentes na sala (quase todos relativos ao Plano Nacional de Leitura).

3.1.2. Organização do espaço

A organização do espaço e a disposição de materiais constitui um dos fatores fundamentais no que toca à intencionalidade de proporcionar aprendizagens significativas, com um carácter intencional. Senão vejamos: é na sala que a criança passa a maior parte do dia, espaço esse por excelência designado para promover o desenvolvimento integral e saudável da criança, tendo em consideração as suas vivências e passado. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.162), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses”. As crianças desta turma demonstraram sempre

muita vontade de interagir com colegas e com os adultos na sala, porém, a disposição espacial para isso não contribuía, tendo sido feitas efetivamente algumas alterações (ao nível da distância entre secretárias e disposição das mesmas na sala), para evitar que as crianças conversassem entre si. Estas alterações mostraram-se pouco eficazes na medida em que as crianças continuaram a falar e a movimentarem-se na sala. As crianças não modificaram o seu comportamento graças às alterações efetuadas, mas em minha opinião, graças à natural e progressiva adaptação às regras da sala, e ao seu funcionamento quotidiano, que sendo por natureza organizado por tempos



Figura 5-Parede para pendurar trabalhos



Figura 6-Sala de aula

Na sala não existem áreas definidas ou delimitadas. O espaço não é de grandes dimensões, e não propicia nenhuma forma de organização específica, já que a maior parte da sala está ocupada pelas cadeiras e mesas ou armários da sala. Não existia efetivamente um sítio onde os alunos possam ler ou aceder facilmente a livros dentro da sala. Tão pouco existia um sítio designado para a Expressão Plástica, estando a maior parte dos materiais fora da sala numa área anexa à mesma, ou fechados em armários dentro da sala, facto que contribui grandemente para as poucas oportunidades tidas nesta área em particular. Uma das paredes é ocupada por duas grandes janelas onde são colados os trabalhos dos alunos, relativos normalmente às festividades do ano, as letras que vão aprendendo e trabalhos realizados por mim com a turma. Apesar da excelente luminosidade e climatização da sala, as dimensões e organização da mesma não potenciavam atividades grupais, como debates, troca de ideias e informações, desenvolvimento de projetos (o único computador acessível é o da Prof.^a Cooperante e está junto à sua

secretária). A sala apresenta várias mesas dispostas em fila, havendo várias crianças de costas para outras, assim como mesas dispostas lateralmente em relação ao quadro, com a secretária da Prof.^a num dos cantos da sala. Nesta sala constata-se uma evidente rutura com a disposição e organização de uma sala de pré-escolar, submetendo as crianças a uma mudança mais abrupta entre estes dois contextos. Tal refletiu-se no comportamento de alguns alunos que a início referiram não gostar nada daquela sala.

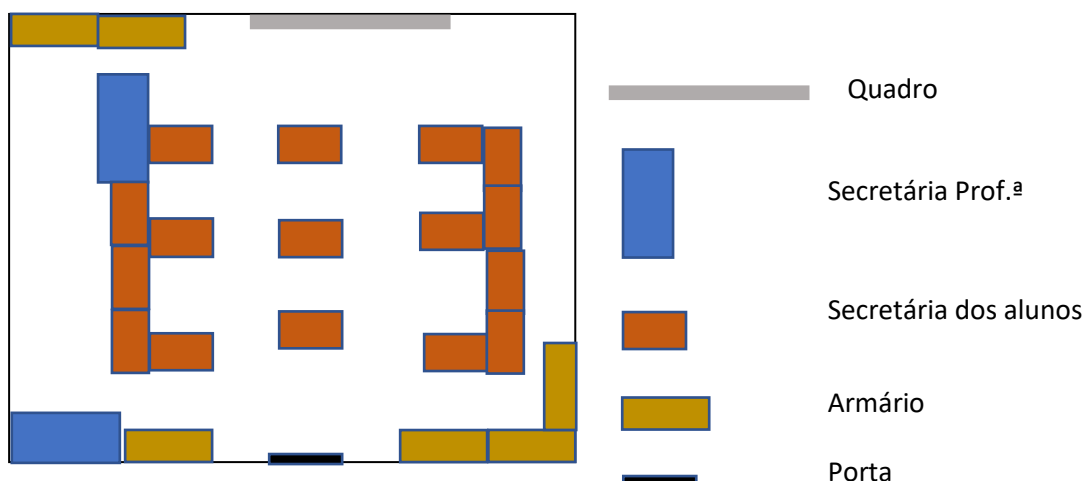


Figura 7-Planta da sala de aula

3.1.3. Fundamentação da ação educativa em 1^oCEB

No que concerne à conceção da ação educativa que baliza a prática pedagógica da Prof.^a cooperante desta turma, a mesma não tem por base nenhum modelo e/ou metodologia de trabalho concreto. No entanto, a Prof.^a informa-me de que efetivamente encara a criança como construtora do seu próprio conhecimento. Em primeiro lugar considero pertinente referir que um dos pressupostos basilares de toda a ação pedagógica de um(a) docente deverá ter em grande conta os interesses e necessidades das crianças, neste caso específico, desta turma de crianças, por forma a potenciar a sua curiosidade natural, partindo sempre os seus conhecimentos prévios, conceções alternativas e conhecimentos subentendidos- o professor deverá conceber a criança como sujeito ativo no desenvolvimento da sua própria aprendizagem e não como um mero recebedor de informações. Conforme Bruner (1996), o ensino por transmissão não servirá o conhecimento atualmente detido pela da criança, e de como aprendem, de modo a reiterar a ideia de que as perspetivas socio-construtivistas da

aprendizagem devem ser o suporte teórico da ação de qualquer profissional de educação. Esta ideia deverá residir no facto de que a aprendizagem é uma atividade unilateral, e que a criança detém para si um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Será, portanto, através de uma verdadeira relação dialógica e colaborativa, partilhando ideias e opiniões com os outros, que o aluno aprende, experimenta ou vivencia. Apesar de ser necessário dar seguimento à metodologia utilizada pela Prof.^a cooperante, tentei no decorrer da Prática de ensino Supervisionada, não me cingir ao ensino tradicional, de modo a permitir dar especial importância ao papel do aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa relação bilateral e de interação, alicerçada nas teorias socio-construtivistas, dando oportunidade às crianças para se expressarem, darem as suas opiniões e sugestões, demonstrarem as suas ambições e projetos, numa ótica dialógica e de conversação constante. Sendo meu objetivo primo ajudar estas crianças no seu desenvolvimento, perspetivei durante a minha prática a teoria de Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001), em que o desenvolvimento assenta num processo de aprendizagem do uso das suas ferramentas intelectuais, nomeadamente através da interação com quem já melhor domina essas mesmas ferramentas. Uma dessas ferramentas será a linguagem, e sobre essa premissa, tentei que a linguagem e comunicação assumissem um papel fundamental nas interações da sala de aula, tentando que fosse uma ferramenta mais efetiva para em conjunto resolver problemas, ora sob a minha orientação, ora estando essa orientação a cargo dos pares intelectualmente mais aptos. Terá sido pois sobre a teoria de Vygotsky que alicercei toda a minha prática, entendendo aqui a visão socio-construtivista da aprendizagem como um complemento à teoria piagetiana, em que não só a construção de esquemas cada vez mais complexos decorrentes no interior do indivíduo o leva a desenvolver, mas onde o papel socio-histórico enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem conforme Sousa (2005).

3.2. Desenvolver competências orais e de oracia no 1ºCEB

3.2.1. Entrevista à Professora cooperante

Tendo registado e transcrito a entrevista, considerei pertinente verificar ao longo deste semestre que afirmações da docente se coadunavam efetivamente com as suas práticas. Constatei que de facto a oralidade era trabalhada intencionalmente aquando da exploração de

pequenos excertos textuais inseridos no manual de Português, e focalizava-se largamente na identificação de personagens e momentos particulares da narrativa, aludindo portanto à compreensão do oral, e deixando de lado as potencialidades relativas à possibilidade de expansão das competências de expressão oral das crianças. Às questões “Fala com a criança de modo intencional e planificado?” e “Realiza atividades que potenciem a escuta, a compreensão de ideias-chave, como a audição (e/ou visualização) de pequenos textos, de filmes, de canções?”, a Prof.^a cooperante informou-me à data que sim, falava de modo orientado para uma maior abertura e correção do leque vocabular das crianças, através de atividades como audição de textos e canções. Efetivamente as crianças ouvem textos serem lidos através do manual interativo projetado no quadro, que lê os textos do manual e propõe para cada iniciação de uma letra nova ou ditongo uma música pertença do manual, sempre com a mesma estrutura rítmica, melódica e harmónica, havendo apenas leves variações na letra da música. Aquando das minhas intervenções procurei construir músicas mais significativas e interativas, em que as crianças participem criando ritmos com o corpo e objetos escolares, ora criando a própria letra da música com as crianças (na letra “a” criámos uma letra com palavras começadas por “a” sugeridas pelas crianças sob uma base harmónica simples 1-4-5).

À questão “Que tipo de dinâmicas/atividades utiliza neste tipo de trabalho planificado para a compreensão e expressão do oral?” , dei alguns exemplos como debates, dramatizações ou exposições orais de trabalhos ou projetos a Prof.^a referiu que já os tinha utilizado a todos como ferramentas uteis no desenvolvimento da oralidade e oracia das crianças, embora no decorrer do presente semestre a Prof.^a não tenha realizado nenhuma destas atividades.

Quanto à planificação das atividades vs atividades espontâneas, a Prof.^a referiu em entrevista que planificava as atividades relativas à oralidade, mas sempre que se mostrasse pertinente iria abordar uma temática sugerida por um aluno de modo espontâneo: as atividades do âmbito da oralidade constavam da planificação semanal da Prof.^a [REDACTED] já que se encontravam no seguimento do manual. Relativamente à sua formação inicial, a Prof.^a [REDACTED] refere ter abordado as questões da oralidade, mas numa ótica integrada, sem um trabalho específico e intencional para a compreensão e expressão de textos orais, facto este que segundo refleti, terá que ver diretamente com a pouca preparação destes momentos e sensibilização para este tipo de trabalho intencional.

3.3. Planificações- transversalidade curricular no desenvolvimento de competências orais e de oracia

Dos instrumentos de recolha de dados e organização da ação, as planificações foram de facto muito importantes. Em 1ºCEB as planificações eram realizadas diariamente, em consonância com a planificação semanal da Prof.^a cooperante, que distribuía as matérias e conteúdos pelo primeiro período em conformidade com as decisões tomadas em reunião de grupo-ano. Nessas planificações constariam os conteúdos, objetivos, metodologias de ação e avaliação das atividades diárias nas quais estive inserido. A par com os restantes instrumentos de recolha de dados, as planificações foram o garante do cumprimento não só de conteúdos curriculares mas também de uma constante procura na adequação das minhas práticas em sala de aula e da melhor forma de lecionar determinados conteúdos, práticas essas aprimoradas ao longo do semestre, pois no momento de planificar recorria sistematicamente às notas de campo da(s) semana(s) para planificar passo a passo a minha ação (por exemplo, depois de registar o interesse das crianças por ouvir contar histórias procurei adaptar as aulas de modo a cativar o interesse das crianças com uma história normalmente por mim inventada, sobre situações do quotidiano envolvendo crianças da turma na narrativa).

Nas planificações realizadas, tentei também espelhar a minha intencionalidade subjacente às tarefas e atividades, momentos e situações decorridas no âmbito da PES. A Prof.^a cooperante, estando atenta à minha temática do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, por diversas vezes encetou conversações comigo, no sentido de me fazer conhecer a sua opinião em relação ao trabalho no domínio da oralidade: era nossa intenção estar atentos a novas palavras e debates que pudessem surgir dos interesses do grupo, aproveitando cada situação proveniente de outras áreas como o Estudo do Meio ou a Matemática, para potenciar vivências de qualidade no que respeita ao alargamento e consolidação de vocabulário, sendo este o meio privilegiado para denotar a transversalidade da língua em relação com a comunicação oral. A compreensão de enunciados, pedidos e tarefas existentes em todas as áreas estudadas no 1ºCEB requeriam, pois, uma boa compreensão por parte dos alunos, assim como uma correta adequação da expressão oral afim de melhor comunicar dúvidas, sugestões ou outras situações em que a comunicação verbal seja requerida. Na matemática, a compreensão de enunciados é por exemplo de uma importância extrema, assim como a capacidade de oralizar o seu raciocínio e portanto, melhor cimentá-lo. Sá e Luna (2016, p.9) referem que “de um modo mais restrito, a transversalidade da língua portuguesa (e de qualquer língua materna) está associada ao facto

de que o seu ensino/aprendizagem – se for bem conduzido – permitirá desenvolver competências essenciais no domínio da comunicação verbal”, comunicação verbal essa que considerada o meio promotor por excelência da aquisição de desenvolvimento de novas competências e conhecimentos em todas as áreas do saber. Ainda assim, e conforme pude constatar neste estágio, existe uma tendência generalizada pensar na oralidade e no trabalho específico que é possível conduzir nesta competência, “não porque não se esteja consciente da sua existência, mas sim porque se considera que a sua aquisição e uso fluente é um dado adquirido quando a criança ingressa na Educação Pré-Escolar (que frequenta dos 3 aos 5 anos), pelo que a escola pouco terá a fazer neste domínio.” (Sá & Luna, 2016, p.9). Efetivamente, da entrevista realizada à Prof.^a cooperante foi possível verificar este facto, já que a oralidade está segundo a Prof.^a, presente em tudo. Segundo Albuquerque (2006, p.55), “as diversas reformas do ensino foram conferindo importância ao papel fundamental da comunicação linguística, contudo, em aula, a oralidade continua a permanecer como um parente pobre que tanto professores, quanto alunos não sabem como abordar, desconhecendo claramente os limites do oral, assim como os trajectos do seu aperfeiçoamento.”

3.4. Diálogos de sala de aula: promovendo o desenvolvimento de competências orais e de oracia.

Foi efetivamente com base nos diálogos transcritos que me foi possível tornar palpável a minha ação, e a minha intenção enquanto promotor de competências de oracia. Dado não ser possível obter um resultado visual destas aprendizagens, a utilização do gravador e a posterior transcrição dos diálogos foram essenciais na minha regulação, e na verificação das minhas praticas. Foi com base nestas transcrições que consegui verificar o tipo de questões colocadas (fechadas, abertas...), sempre tendo em conta os objetivos programáticos relativos ao domínio da Oralidade.

Apesar de ter mencionado anteriormente a pré-escuta, escuta e pós-escuta como tendo sido uma estratégia utilizada ao nível do pré-escolar, aquando da minha PES em 1ªCEB já teria conhecimento da mesma, e considerei pertinente basear a minha interação discursiva nesse modelo. Pretendia assim ganhar um fio condutor que me suportasse ao nível da forma, e tentei

aplica-la quando planificava qualquer aula em qualquer área. Assim, quer na Matemática (leitura de enunciados, exercícios, histórias inventadas), quer no Português (antecipação através da ilustrações/capa) quer no Estudo do Meio (leitura de exercícios, textos) tentei seguir uma mesma lógica em que tentava fazer ressaltar a experiência pessoal das crianças e os seus conhecimentos prévios, de seguida procedia à leitura e por fim colocava questões tendencialmente abertas para que pudesse compreender o que as crianças tinham entendido (do enunciado, texto...) ao mesmo tempo que solidificam essas mesmas aprendizagens ao exprimi-las verbalmente. Nos seguintes diálogos pretendo demonstrar a minha intencionalidade na promoção e desenvolvimento de competências orais e de oracia.

3.4.1. Diálogo 1- Diálogo sobre o livro “A flor vai ver o mar”, de Alves Redol

Neste dia, planeei com a Prof.^a Cooperante fazer a exploração da história “A flor vai ver o mar”, de Alves Redol. Apesar de no manual apenas se encontra um excerto, pedi à Prof.^a que me autorizasse a ler todo o livro de seguida, já que a história não é longa, e tendo um vocabulário efetivamente rico, seria importante para as crianças que se apropriassem de toda a história. As crianças já me tinham dito que gostavam muito de ouvir histórias, não estivessem elas separadas por escassos meses do ensino pré-escolar que frequentaram. Assim, vi neste momento uma válida e importante oportunidade de trabalhar a compreensão e expressão oral da turma, contribuindo para a aquisição de novo vocabulário (parava na história sempre que alguém não conhecia uma palavra, ou intuía que não sabiam o significado de outra igualmente complexa), que se venha a espelhar nas suas competências de oracia, e por outro lado trabalhar a compreensão de textos orais. Segue-se a transcrição dos momentos de pré-escuta a partir do título e elementos da capa, e do diálogo depois da leitura(pós-escuta):

Estagiário:“-Esta história chama-se “A flor vai ver o mar” ... de que acham que fala esta história?”-

Questão aberta

B.: “- Fala do mar e da flor.”

Estagiário:“- Fala do mar e da flor...o que é que é que será que acontece entre o mar e a flor D.?-
pedido de completar a sua ideia

D.: “- A flor vai ver o mar...”

Estagiário: “- Sim, é mesmo isso que nos diz o título...mas as flores não estão fixas no chão?! O que achas Sof.?”

Sof.: “- A flor foi visitar o mar...”

Estagiário: “- Sim, mas as flores conseguem mexer-se, têm pernas para andar como os animais?”

Alunos: “- Não!”

R.C.: “- Mas pode ser o mar...pode ser o mar!”

Estagiário: “- Pode ser o mar o quê R.C?”

R.C.: “- Mas pode ser o mar a passar pela flor, e depois a flor cai...”

Estagiário: “- A então achas que o mar é que passou pela flor e não o contrário.... Vamos já ver.

Estagiário: “- E conseguimos perceber já quem mais entra na história só pela capa?”

F.B.: “- Um touro!”

Estagiário: “- Sim, um touro...podemos dar mais algum nome ao touro?”- tentativa de expansão de vocabulário

Turma- Não respondem

Estagiário: “- Podemos chamar-lhe boi?”

Turma: “- Sim!” ... “Não!”

As crianças não tinham a certeza, e pedi aos alunos mais confiantes na sua resposta (que era a correta) que explicassem que efetivamente também se podia dizer boi.

M.F.: “- E um sapo...”

Estagiário: “- Pode não ser um sapo, pode ser uma...”

M.F.: “- Rã!”

Estagiário: “- Isso, uma rã... e que mais?”

T.: “ Um cão!”

Estagiário: “- Boa! E o que será que eles fazem na história?”

T.: “Levam a flor ao mar!”

Estagiário: “- Será? O melhor é ouvirmos a história para saber o que aconteceu...”

A propósito da frase “ porque não tem voz, crê a rã”, parei para questionar se sabiam o significado da palavra “crê”. Como ninguém sabia, expliquei que crê, significa acreditar: acredita que a flor só tem um pé no chão.

Estagiário: “- O boi, dá os paus à rã....mas o boi não tem paus pois não? Como se chama aquilo que o boi tem ali na cabeça?

Di.: “- Cornos!”

Estagiário: “- Isso mesmo, em vez de dizerem os cornos, dizem os paus...”

Mais à frente, os alunos questionaram o que significava “dó”, no contexto da frase dita pelo pau, “ a tua dor até dá dó”.

Estagiário: “- Vocês sabem o que significa ter dó de alguém?- explicitação de uma expressão desconhecida

Alunos: “-Não!”

Estagiário: “- Significa ficar com pena, ou ter pena de alguém... E quando o pau se ri e diz que faz de mau? O que é que isso quer dizer? Diz lá Di..”

Di.: “ Já não me lembro.”

Estagiário: “- Se mais ninguém sabe eu digo: uma nau é um tipo de barco, feito de madeira. Foram os barcos que os portugueses utilizaram quando se lançaram aos mares para descobrir novos lugares, há muito tempo.”

Mais à frente na história, quando a flor remava no pau com o seu pé...

Estagiário: “- Como é que o pau se movia dentro de água? Alguém o ajudava?”

L.: “ Remava com o pé!”

Estagiário: “- Isso mesmo L.! A flor remava com o pé aquela nau, que era na verdade um...”

Alunos: “- Pau!”

Estagiário: “- Lá vão os dois num par...sabem quanto é um par? Por exemplo, um par de sapatos?”

R.P.: “São dois!”

Estagiário: “- Isso mesmo....e porque é que a flor diz que o sol é o pão dela? De que é que as plantas precisam para viver e crescer?”

B.: “-Água e sol! Já fiz uma vez com um feijão e cresciam com agua e soles”

Estagiário: “- Exatamente, água, sol, e terra onde possam crescer...”

Estagiário: “- E o que significa que a cor da rã é de giz? Como acham que ela ficou?”

Os alunos aqui não responderam...

Estagiário: “De que cor é o giz?”

B.: Há giz de muitas cores! Há azul, amarelo, cor de rosa...”

Estagiário.: Pois é, há giz de várias cores. E aquele que a prof.^a mais usa? Qual é a cor?”

Turma: “Branco!”

Estagiário: “- Significa que até ficou branca, de ter visto que afinal a flor ia a navegar num pau até ao mar, quando julgavam que ela não se podia mover do mesmo sítio.... Realmente podemos ficar brancos, ou mais pálidos quando nos assustamos por exemplo.”

Estagiário: “- Mas a rã é um às! Vocês sabem o que significa ser um às?

Alunos: “-Não!”

Estagiário: “- Significa ser muito bom a fazer algo....Por exemplo o B. é um às a jogar à bola....Significa que ele é realmente bom a jogar à bola!”

Estagiário: “- E o que significa vir em prol do boi?”

Não tendo os alunos respondido:

Estagiário: “- Significa que veio para bem do boi, neste caso veio para o animar...em prol significa para bem de...”

Estagiário: “- E a mó que mói o grão...Sabem o que é uma mó?”

Os alunos não sabiam....

Estagiário: “- Uma mó é uma pedra, que está no interior dos antigos moinhos, e que rodava com a força do vento (desenhei no quadro um esboço), para moer os grão e fazer a farinha...”

No fim da leitura da história:

Estagiário: “- E A flor chegou ao mar ou não?”

A.: “Sim!”

Estagiário: “- Alguém se lembra do nome do Sr. que escreveu esta história?”

R.C.: “- Alves!”

Estagiário: “- Isso mesmo, Alves Redol!”

Estagiário: “- E quem eram as personagens desta história Le.?”

Le.: “- O Boi...”

Estagiário: “- E mais Di.?”

Di.: “- A rã.”

M.B.: “- A flor.”

Estagiário: “- E mais M.F.?”

M.F.: “- O pau e a flor.”

Estagiário: “- Há mais alguma personagem Sof.?”

Sof.: “- O Sol.”

Estagiário: “- Isso mesmo, o sol....e agora estão todos.”

Estagiário: “- Mas mesmo assim há uma personagem principal, certo? Qual é?”

R.C.: “- A personagem principal é a flor!”

Estagiário: “- Pois é, tens razão....”

Estagiário: “- E agora vamos ver se conseguimos recontar a história....Primeiro tínhamos o...”

Alunos: “- Boi!”

Estagiário: “- Que tinha as mãos e os pés no...”

Alunos: “- Chão!”

Estagiário: “- E lá mesmo em ciíiiiima, tínhamos o...”

Alunos: “- Sol.”

Estagiário: “- Que é bom, e tinha as mão no...”

Alunos: “ Ar.”

Estagiário:“- No ar ou no céu?”

Alunos: “ No céu!”

R.C.: “- E as mãos dele eram luz!”

Estagiário:“- Pois eram....”

Estagiário:“- Depois, apareceu uma...”

Alunos: “- Rã.”

Estagiário:“- Que morava onde?”

Sol.: “ No rio!”

Estagiário:“-E que fazia ela no rio Sof.?

Sof.: “- Estava-se a rir.”

Estagiário:“- Pois, é a rir de quem?

Sof.: “- Da flor.”

Estagiário:“- E porque é que se estava a rir da flor, A.?”

A.: “ Só tinha um pé.”

Estagiário:“- E que mais Mat.?

Mat.: “- Porque o sapo....”

Estagiário:“- O sapo ou a rã?”

Mat.: “ - A rã... achava que a flor não tinha voz.”

Estagiário:“- Isso mesmo, também pensava que não tinha voz.”

Di.: “- Mas tinha!”

E nesse momento pedi aos alunos que relembresse os sons dos animais demonstrados na história. Fizem-no primeiramente ao mesmo tempo, falando todos ao mesmo tempo. Pedi aí aos alunos que respeitassem a regra do dedo no ar, porque só conseguia ouvir um de cada vez, e essa pessoa merece ser ouvida com atenção por todos nós.

Estagiário:“- Depois juntaram-se o cão, o boi e a rã e para onde fora...?”

Alunos: “ -Para o mar!”

Alunos: “- Para o rio!”

Estagiário:“- Pois, temos respostas diferentes....eles de facto seguiram o rio...mas queriam era o quê M.C?”

M.C.: “ Eles....eles seguiram o rio.”

Estagiário:“- Mas para quê?”

M.C.: “- Para chegarem ao mar.”

Estagiário:“- Mas a flor, que não podia andar, conheceu um amigo que a ajudou...quem foi?”

Ga.: “ Foi o pau, que tinha cara de mau.”

Estagiário:“- E era mesmo mau?”

G.: “ – Não, ajudou-a.”

Estagiário:“- O que é que o pau fez para a ajudar?”

Di.: “ Deu-lhe boleia.”

Estagiário:“- E como é que a flor foi parar acima do pau?”

Alunos: “- Com o vento...”

Estagiário:“- Isso! E o pau vai, vai, vai, e a flor....”

Alunos: “ Ri, ri, ri.”

Estagiário:“- E como conseguiu ela remar?”

Mat.: “ - Com o pé.”

Estagiário:“- Isso mesmo!”

Estagiário:“- A flor ia guiando o pau, e encontrou quem no caminho?”

R.P.: “-Os amigos! E a rã com cor de giz!”

Estagiário:“- E eles estavam ou não à espera de encontrar ali a flor?”

Alunos: “ -Não.”

Estagiário:“- Pois não. Como é que acham que eles ficaram quando a viram?”

Gab.: “ - O sapo ficou branco!”

Estagiário: “- Não havia sapos nesta história...”

Gab.: “Ups, a rã.”

Estagiário: “- E a rã conseguiu fazer algum som quando viu a flor?”

C.V.: “ Não, não tinha voz.”

Estagiário: “- Pois não, porque eles tinham que ir a pé, e a flor ia num pau, que servia de na...”

Alunos: “- Nau!”

C.V.: “ E como é que a flor foi para cima do pau?”

Estagiário: “- Quem é que responde a esta dúvida da C.V?”

Sof.: “ Foi o vento que a pôs.”

Estagiário: “- Isso mesmo, foi o vento que lá pôs a flor e deitou o pau ao mar com ela lá em cima. E ficaram todos boquiabertos quando a viram aparecer. Sabem o que isso significa?”

M.B.: “- Ficar com a boca aberta.”

Estagiário: “- Exato, ficar com a boca aberta de admiração, assim... (e exemplifico).

Estagiário: “- E quando ela põe mal o pé no pau, o que acontece Sol.?

Sol.: “ Caiu.”

Estagiário: “- Pois foi, caiu. Caiu para onde?”

Sol.: “ Para o mar.”

Estagiário: “- E nesta fase da história eles já tinham chegado ao mar?”

Sol.: “- Não.”

Estagiário: “- Então?”

Sol.: “ Caiu no rio.”

Entretanto o Di., que continuava com o dedo no ar:

Estagiário: “- Queres fazer uma pergunta ou acrescentar algo que ainda não dissemos?”

Di.: “- Quero responder uma pergunta que ainda não fizeste.”

Estagiário: “- Então se não fiz espera pelo fim e se não ouvires essa pergunta até ao fim depois dizes-me sim?”

Di.: “-Sim.

Estagiário: “- E no fim de contas, que é que consegui salvar a flor?”

C.V.: “ A rã!”

Estagiário: “- Pois, foi, foi a rã que era uma às! Alguém se lembra do que isso significa?”

C.V.: “ Era boa nadadora!”

Estagiário: “- Sim, neste caso significa que era boa nadadora!”

Di.: “- E o boi ficou boquiaberto.”

Estagiário: “- Diz-se boquiaberto.”

Estagiário: “- E depois o que aconteceu M.I?

M.I.: “ Foram para o mar.”

Estagiário: “- E antes disso, quem veio para consolar o boi?

M.I.: “ O sol.”

Estagiário: “- E que lhe disse o sol F.L?”

F.L.: “ Que não fazia mal não saber nadar, porque ele era cá em cima...”

Estagiário: “- Cá em cima onde?”

F.L.: “ No chão.”

Estagiário: “- Isso...disse-lhe que o chão era a sua lei. Sabem o que é uma lei”

Alunos: “- Não.”

Estagiário: “- É uma espécie de uma regra que todos aceitamos.”

Estagiário: “- E o que significa que o sol veio consolar o boi?”

C.V.: “ A moinho dá energia.”

Estagiário: “- Não foi isso que eu perguntei pois não?”

Alunos: “- Não!”

Estagiário:“- Pois não.... Quem é que sabe responder à minha pergunta?”

L.: “ É animar o boi.”

Estagiário:“- Muito bem L.!”

Estagiário:“- Por fim, quando chegaram ao mar, o que é que a flor bebeu?”

Alunos: “ Chá!”

Estagiário:“- Sim, bebeu o chá num bar que ficava num cais. O que é um bar? E um cais?”

L.: “ Um bar é um café.”

Estagiário:“- Isso mesmo, é uma espécie de café...e um cais?”

Ninguém respondeu...

Estagiário:“- Um cais, é o sítio onde os barcos param quando chegam a terra, e onde permanecem, como se fosse um estacionamento para barcos.”

Estagiário:“- E qual é a moral da história Sof.?”

Sof.: “- É que devemos ajudar sempre.”

Estagiário:“- Isso mesmo... não devemos rir de quem parece ser mais pequeno ou mais frágil, porque até esses merecem ser ajudados como nós às vezes precisamos. Todos concordam?”

Tendo a turma concordado coma moral da história sugerida pela aluna, terminámos a exploração da história. Para a semana iremos fazer dobragens em papel de uma flor, para colarem num desenho a realizar sobre a parte da história que mais gostaram, prolongando a atividade para a área da Expressão e Plástica.

Tratou-se efetivamente de um momento rico em aquisição de novo vocabulário, e que possibilitou trabalhar no sentido de desenvolver a compreensão oral das crianças principalmente, e por outro lado elevar os seus níveis de oracia com a aquisição do significado de novas palavras e mais uma vez o gosto demonstrado pelas crianças em ouvir ler foi um importante aliado na captação da atenção da turma e na curiosidade em relação a novas palavras.

3.4.2. Diálogo 2- Diálogo sobre o texto “O Leão Paulo”

Na quinta-feira, depois de a Professora ■ ter feito a iniciação à letra “L” maiúscula, planificou-se um período em que iria com os alunos explorar a história do “Leão Paulo”, partindo de um pequeno texto e da leitura de imagens (pré-escuta)

Estagiário: “- Já sabemos que o leão está preso a um pau...”

M.L: “- Está atado a uma corda...”

Estagiário: “-Então quem é que me diz o que se está a passar na segunda imagem?”- questão aberta

D.: “- Os leões estão a lutar.”

Estagiário: “- Não estão a dançar?”- questão alternativa

D.: “Não, estão com cara de zangados.”

Estagiário: “- Então percebeste logo pela cara do leão?”

D.: “- Sim, vi que estavam zangados....por isso acho que estavam a lutar.”

Mat.: “ Estão a lutar todos menos a ‘leona’!”

Estagiário: “- A ‘leona’? Quem é que ajuda a Mat. A dizer bem o nome da fêmea do leão?”

L.: “- Eu! (a gritar)”

Estagiário: “- Já não podes ser tu a responder L., não levantaste o dedo e falaste muito alto, não foi isso que nós combinámos.”- principio de cortesia

(O R.P, que tinha o dedo levantado respondeu)

R.P: “- Leoa!”

Estagiário: “- Isso mesmo, uma leoa. E tu, Maria Clara, diz-me lá o que se está a passar nesta imagem.”

M.C: “- Está a leoa atrás de outro animal”

Estagiário: “- Mas esse animal está na imagem? Quantos animais estão na imagem?”- pergunta fechada

M.C: “- Sim....é um leão, uma leoa e outro leão”

Estagiário: “- É verdade mas não me disseste quantos são.”

M.C: “-São três.”

Estagiário: “-Boa, são três! E tu Si:, concordas com a M.C?”

Sl.: “-Sim, o leão estava atrás da leoa e saltou-lhe para cima.”

Depois de concordarmos em grupo que o leão que estava atrás na imagem estava zangado o diálogo continuou. Entretanto, o L. colocou o dedo no ar e ficou em silêncio até lhe ser dada a palavra ao contrário do que fez anteriormente. A consistência e persistência na aplicação das regras de cortesia mostrou que as crianças começam aos poucos a entender a importância de pedirem a vez para falar num diálogo em grupo:

Estagiário: “-Sim L. diz-me tu, que cara está a fazer o leão? Qual é o estado dele?”- questão aberta

L.:” Um estava contente e o outro estava zangado.”

Ao R.C que levantou o dedo para falar, questionei se queria fazer uma pergunta, ou acrescentar uma ideia nova que ainda não tinha sido dita, ao que respondeu:

R.C: “- A menina está a atar a pata do leão porque quando saltou ficou magoado:”

Estagiário: “- Portanto estás a dizer que ela pode não estar a prender o leão, mas sim a tratar-lhe a pata?”

R.C: “-Sim.”

Estagiário: “- Então achas que ela está a por uma tala na perna do leão? Sabem o que é uma tala?”

Turma: “Não.”

Estagiário: “- Por vezes coloca-se uma tala, que pode ser um pedaço de madeira bem direito, ou noutro material apropriado, junto de um osso partido, e fica lá preso até o osso que estava partido ficar completamente bom.”

R.C: “ Isso põe-se nos passarinhos!”

Estagiário: “- Pois é, tens razão. Mas neste caso não é uma tala porque não está preso à perna, pois não?”

Turma: “Não.”

Estagiário: “- Agora, só existe uma maneira de verificarmos se a história é tal como a contamos....temos que ler o texto!”

Comecei depois a leitura do pequeno texto (escuta) que acompanhava as imagens, e as crianças ordenaram as imagens pela sequência correta. Verificaram que as suas suposições acerca do conteúdo da história estavam corretas ao conseguirem ler o texto completo. Assim, finalizámos o momento falando das suas suposições e antecipações, e de qual o seu entendimento desta história (pós-escuta). Este foi igualmente um momento ótimo para trabalhar a compreensão e expressão oral da turma, assim como para cimentar a instituição na turma das regras de cortesia.

3.4.3. Diálogo 3- Diálogo sobre a história “A Maria Castanha”

Na esfera da Educação para a Cidadania, a Professora teria planeado conversar com as crianças na sexta-feira sobre a história da Maria Castanha. Por se tratar de mais uma oportunidade evidente de trabalhar com as crianças a compreensão e expressão oral, pedi à Professora cooperante se seria possível ser eu a contar a história e a fazer a interpretação oral com as crianças. Assim, preparei uma série de questões, que pudessem servir de vetor orientador da recontagem da história (pós-escuta):

- 1- Em que local se passa a cena relatada no texto?
- 2- Quem são as personagens intervenientes na história?
- 3- Qual a personagem com maior destaque?
- 4- Como brincavam os meninos no jardim?
- 5- Por que razão podiam brincar à vontade naquele local?
- 6- Como reagiram os outros meninos quando a Maria Castanha se aproximou?
- 7- Durante a brincadeira houve um acidente. O que aconteceu?
- 8- Qual foi a primeira atitude do vendedor de castanhas? Manteve sempre a mesma atitude?

9- O que é que a Maria Castanha procurava naquele jardim?

10- Por que razão decidiu o vendedor fazer uma festa?

11- A Maria Castanha ajudava o vendedor fazendo o quê?

12- O que é que aprendemos com esta história?

Depois de olharmos uns momentos para a imagem inicial, projetada no quadro interativo, os alunos à vez explicaram porque a história tinha aquele nome(pré-escuta): “A cor preferida dela é castanho”...”Tem a cara castanha”...”Gosta muito de castanhas”...”Tem a cara castanha”. Sugeri então que ouvíssemos a história (escuta) para poder dar resposta às suas suposições.

Depois de ouvida a história, começou o diálogo com a turma(pós-escuta):

Estagiário: “- É uma história que se passa numa determinada altura do ano. Passa-se na estação em que estamos agora que é o...”

Alunos: “-Outono”

Estagiário: “-Outono, sim....e mais especificamente numa altura do ano em que se celebra aquilo que celebrámos na semana passada que foi o quê?”

Alunos: “- S.Martinho.”

Estagiário: “-Em que nós realmente estivemos a comer...”

Alunos: “-Castanhas.”

Estagiário: “- Isso mesmo... ainda estamos no tempo das castanhas....”

S.: “- Eu hoje quando chegar a casa vou comer castanhas!”

Estagiário: “- Hoje vais comer castanhas? Boa! Mas digam-me uma coisa: que é que me sabe dizer onde se passou esta história?”

A Mad., que colocou o dedo no ar

Mad.: “-Passou-se num jardim.”

Estagiário: “- Exatamente, toda a ação se passa num jardim... e como é que era esse jardim? Tinha qualquer coisa à volta... o que era F.L?(que levantou o dedo para responder) ”

F.L: “- Uma rede.”

Estagiário: “-Sim, podia ser uma rede... ou então o quê G.?”

Gab.: “- Servia para pôr á volta do jardim.”

Estagiário: “ Sim, servia para rodear.”

Estagiário: “- Alguém sabe dizer outro nome, que não seja rede?”

D.: “- Uma cerca.”

Estagiário: “- Isso, uma cerca. Também lhe podia chamar uma vedação?”

Alunos: “Sim!”

B.: “-Uma parede!”

Estagiário: “- Uma parede? Se fosse uma parede não conseguiam ver nada cá para fora, ou as pessoas que passam lá fora não conseguiam ver o jardim não era? Já disseram, era uma vedação, ou um gradeamento.”

Estagiário: “- E isso fazia com que acontecesse o quê? Os meninos andavam mais ou menos descansados dentro do jardim?”- questão fechada

Alunos: “-Mais!”

Estagiário: “-Sim, muito mais descansados. Porquê B.? (não respondeu...)- questão aberta

Estagiário: “- Queres pedir ajuda?”

B.: “- Sim.”

Estagiário: “- Então diz lá F.B...”

R.B: “Tinha baloiços...”

Estagiário: “- Vocês acham que a resposta que o F.B deu serve para a pergunta que eu fiz?”

Alunos: “Não.”

Estagiário: “- Pois não....a minha pergunta foi “porque é que os meninos andavam muito mais descansados sabendo que estava uma vedação à volta do jardim? Sim, diz Di.(que levantou o dedo sem gritar).

Di.: “- Porque os carros não.... Os carros não podiam bater-lhes....conseguiam vê-los mas não iam lá para dentro.”

O M. pôs o dedo no ar.

Estagiário: “- O Di. Já deu uma resposta certa M., a tua resposta tem a ver também co isto M.?”

M.: “-Mais ou menos.”

Estagiário: “- Então diz lá.”

M.: “- É porque também têm lá amigos.”

Estagiário: “- Mas isso também não tem a ver com a pergunta que eu fiz, que foi porque é que os meninos andavam muito mais descansados sabendo que estava uma vedação à volta do jardim?”

Sof.: “ Estavam mais descansados porque assim sabiam que não entravam lá carros nenhuns, e que não saiam do jardim sem querer.”

Estagiário: “- Isso mesmo, nem os carros entravam ali, nem os meninos saiam sem querer do jardim porque encontravam logo a vedação.”

(alguns alunos falam ao mesmo tempo):

Estagiário: “- Agora temos mesmo que por o dedo no ar para falar, e responder à próxima pergunta que é, quem entra afinal nesta história? Quem é que me sabe dizer as personagens. Aliás, qual é a principal? Sim, diz lá R.A.”

R.A: “- A Maria Castanha.”

Estagiário: “- Isso mesmo, a Maria Castanha era a personagem principal. Toda a gente concorda? Porque é que dizes que era a personagem principal”- questão aberta

R.A: “ Porque a história tem o nome dela, e ela não tem amigos, e ela é que tem que os arranjar. OS outros meninos já se conheciam...”

Estagiário: “- E quem eram as outras personagens? Não estava lá só a Maria Castanha pois não? Diz lá C.(que levantou o dedo sem gritar)”

C.: “-Os amigos.”

Estagiário: “- Os amigos, sim....e quantos eram os amigos?”

C.: “- Dois.”

Estagiário: “- E como eram esses amigos?”- questão aberta

C.: “- Era uma menina e um menino...”

Estagiário: “- Exatamente, apareciam lá dois amigos na imagem, um do sexo masculino!-turma) e outra do sexo(feminino!-turma)... e a Maria Castanha ficou só com esses dois amigos?”

Alunos: “-Não!”

Começam neste momento a querer responder ao mesmo tempo e peço que quem quiser falar, ponha o dedo no ar para poder ser ouvido.

Mat.: “ Também havia o vendedor de castanhas!”

Estagiário: “- Isso, não se esqueçam do vendedor de castanhas...até porque ele não ficou logo amigo dela pois não?(e a Mat. Sem por o dedo no ar responde):”

Mat.: “- Zangou-se com ela.”

Estagiário: “- Teria sido uma ótima resposta se tivesses posto o dedo no ar Mat., as tuas respostas são muito boas, mas poucas vezes pões o dedo no ar, e eu quero que cada vez mais se habituem a por o dedo no ar sem falarem ao mesmo tempo...”

Estagiário: “- E o que é que as crianças faziam dentro do jardim?”

L.:”- Brincavam.”

Estagiário: “- E brincavam onde e ao quê? Sim, diz tu L. Viram? O L. Pôs o dedo no ar e apesar de querer muito muito responder, esperou que eu olhasse para ele, boa!”

L.: “- À apanhada... e a outras coisas. Havia muitos baloiços naquele jardim, podiam andar neles todos.”

Estagiário: “- Isso! E qual foi a primeira brincadeira que eles tiveram no jardim?”

Alunos:” -À apanhada!”

Estagiário: “- Isso mesmo, à apanhada, foi por isso que te lembravas L.?”

L.: “- Sim!”

Estagiário: “- E mais? Ao que é que eles brincavam mais?”

Sol.:” Nos baloiços...”

Estagiário: “- E outros meninos faziam o quê às folhas? Diz lá A.”

A.: “ Pisavam as folhas...”

Estagiário: “- Então mas se nós pisarmos folhas elas fazem sempre barulho?”

Alunos: “- Não”...”Sim!”

Estagiário: “- Calma, falámos todos ao mesmo tempo... Se as folhas estiverem muito verdes será que também fazem barulho? Sim, diz lá M. C”

Estagiário: “- Se formos pisar folhas muito verdinhas será que estalam como na história?”

M.C: “-Não.”

Estagiário: “- E se estiverem muito secas...como no outono?”

M.C: “- Estalam.”

Estagiário: “- Então assim, ficamos com a certeza que esta história se passa no....”

Alunos: “-Outono”

O F.L levanta o dedo:

Estagiário: “- Queres fazer uma pergunta ou dizer algo relacionado com o que estamos a falar?”

F.L: “- É que eu fui...”

Estagiário: “- Espera, primeiro tens que responder à minha pergunta: queres fazer uma pergunta ou dizer algo relacionado com o que estamos a falar?”

F.L: “- Quero dizer uma coisa que os meninos ainda não disseram...”

Estagiário: “- Então diz alto para todos ouvirmos.”

F.L: “ Estavam lá meninos só a olhar para os patos...”

Estagiário: “- É verdade, naquele jardim também havia animais... Cá em Évora no jardim também há animais. Quais?”

Sof.: “ Gansos!”

M.B: “ Patos!”

Fil.: “- Tartarugas!”

Estagiário: “- Isso mesmo, e até há lá umas aves que têm na cauda um leque muito bonito que são os...”

Alunos: “- Pavões!”

Estagiário: “- Isso mesmo, pavões! Já alguém viu pavões ao vivo, mesmo à vossa frente?”-
questão aberta

Fil.: “Sim, no jardim há muitos, já os vi quando vou lá, mas agora está mau tempo não vejo os pavões e os patos...”

Estagiário: “ Não tarda volta o bom tempo e já podes ir brincar para lá!”

Estagiário: “- E digam-me uma coisa, os pais da Maria Castanha estavam lá no jardim?”

M.: “- Foram apanhar emprego!”

Estagiário: “- Apanhar emprego? Alguém sabe dizer isto de outra maneira?(o B. que levantou o dedo imediatamente):”

B.: “- Foram arranjar emprego! À procura de emprego!”

Estagiário: “- Isso mesmo.... os pais da Maria Castanha não sabiam onde havia emprego, e foram à procura, para então poderem arranjar trabalho.”

Estagiário: “- Então se os pais da Maria Castanha não estavam lá, se calhar os pais dos outros meninos também lá não estavam.... Ou então moram mesmo perto do jardim...alguém aqui tem algum tipo de jardim ou parque perto de casa?”

Os alunos levantam então os dedos para dizerem que tem zonas ajardinadas perto de casa. Seleciono depois alguns para me dizerem se quando está bom tempo costumam ir brincar para o jardim... Falam do facto de alguns terem baloiços e outros não, de uns terem relva e outro não, e ainda de uns terem zona de campo de futebol, e outros não. Falamos de como há parques diferentes, consoante a utilização dada pelas pessoas: fazer desporto, apreciar a natureza, fazer piqueniques...

Estagiário: “- Quando apareceu a Maria Castanha pela primeira vez no parque, oque é que os outros meninos fizeram...como reagiram?”

Fil.: “- Perguntaram-lhe o nome.”

Estagiário: “- Exatamente, e ela respondeu....”

Fil.: “ Que se chamava Maria Castanha.”

E Estagiário: “- Então agora sim já podemos responder a uma pergunta que fizemos logo no início: porque será que lhe chamam maria castanha?”

L.: “ Porque tem a cara castanha!”

Estagiário: “- Se tivesses posto o dedo no ar tinha sido uma resposta perfeita L., mas como falaste sem pedir não a vou contar sim? De qualquer forma o L. já disse que ela tinha a cara, e portanto a pele, toda castanha. O que é que os meninos fizeram em relação a isso? Como reagiram? OS outros meninos também tinham a cara castanha?”

Alunos: “- Não!”

M.B.: “- Nasceu noutra país!”

Estagiário: “- Pois foi, diz na história que a Maria Castanha nasceu noutra país... e o que é que os meninos fizeram quando apareceu uma menina com a cara castanha?”

Sof.: “- Perguntaram-lhe se queria brincar, porque gostaram logo dela, e por ser diferente não a meteram de parte. Depois brincaram e gostaram todos...”

Estagiário: “- Então só ficaram amigos dela porque ela era diferente? Se tivesse a cara como a deles já não podiam ser amigos?”

Alunos: “- Eram!”

Estagiário: “- Claro, eram na mesma... para aqueles meninos, fez alguma diferença saberem que a Maria Castanha tinha a cara castanha, ou não importou?”

F.B: “- Não fazia diferença.”

Estagiário: “- Então acham que para sermos amigos, a cor da pele conta para alguma coisa?”

Alunos: “Não!”

Estagiário: “- Também queriam brincar com a Maria Castanha se a encontrassem na rua?”

Alunos: “- Sim!”

Estagiário: “- Então já sabemos que no parque, a Maria Castanha fez alguns amigos no parque.... Duas crianças e o...”

Alunos: “ Vendedor de castanhas!”

Estagiário: “- Exatamente....mas durante a brincadeira aconteceu qualquer coisa não foi?” Diz lá F.L.”

F.L.: “- Eles andavam a brincar à apanhada e a Maria foi contra o carro das castanhas.”

Estagiário: “- E o que aconteceu nessa altura? Eles estavam a brincar à apanhada, e quem é que era mais rápida a correr?”

B.: “- A Maria Castanha, mas foi bater no carrinho...”

Estagiário: “- E quando bateu no carro o que aconteceu Ga.?”

Gab.: “- As castanhas foram todas para o chão, já não se podiam vender.”

Estagiário: “- Foram todas parar ao chão... e o que fez depois o vendedor Mat.?”

Mat.: “- Zangou-se com ela.”

Estagiário: “- E ainda se tinha zangado mais se não tivesse acontecido o quê depois?”

R.C.: “- Fizeram um acordo.”

Estagiário: “- Muito bem! E quem é que foi logo ajudar a Maria Castanha?”

R.C.: “- Os amigos.”

Estagiário: “- Isso mesmo....já viram para que servem também os amigos? Para nos prote...

Alunos: “-...gerem!”

Estagiário: “- Isso, para nos protegerem e ajudarem! Então depois da Maria Castanha derrubar as castanhas para o chão, o vendedor ficou zangado mas os amigos apareceram logo para a ajudar... e o que é que fizeram depois”

M.F.: “- Ajudaram a apanhar as castanhas.”

Estagiário: “- Às vezes vejo aqui na sala um menino ou menina a deixar cair a bolsa dos lápis, e logo de seguida vem outro ajudar a apanhar...isso é muito bonito, isso sim é ser amigo! (depois disto, e durante todo o dia, sempre que caía uma bolsa dos lápis ao chão, vários alunos se levantavam ao mesmo tempo para ajudar. Disse que apesar de ser um bonito gesto, para não perturbar a aula só se podia levantar o amigo que estivesse mais próximo do sítio onde a bolsa caiu).

Estagiário: “- Então depois de apanharem as castanhas e de as voltarem a por no saco o que aconteceu?”

Mad.: “- O vendedor disse que podiam comer castanhas, mas a Maria Castanha nunca tinha provado, porque na terra dela não havia.”

Estagiário: “- Muito bem, Mad. A Maria Castanha não sabia se gostava ou não de castanhas.... E o que fizeram depois? Diz lá Mar.”

Mar.: “- Uma festa de castanhas!”

Estagiário: “- Isso mesmo, uma festa de castanhas! Porque o vendedor disse que é normal quando se juntam os amigos, partilharem também as castanhas. E a Maria Castanha tinha ido ao parque precisamente à procura de quê?”

Alunos: “- Amigos!”

Estagiário: “- Isso mesmo. Depois, colocou as castanhas ou lume com sal, e começaram a ouvir-se....?”

F.L: “ As castanhas começaram a fazer pó pó!

Estagiário: “- Começaram a estalar não é verdade? E como é que a Maria Castanha reagiu?”

R.C: “ Ela pensava que eram pistolas!”

Estagiário: “-Porquê?”

R.C.: “- Porque na terra dela havia guerra, e os estalos das castanhas pareciam tiros de pistolas!”

Estagiário: “- Então acham que na terra dela, a Maria Castanha costumava estar assutada ou muuuuuuito descontraída?”

Alunos: “- Assustada!”

Estagiário: “- E é bom vivermos assutados?”

Alunos: “- Não!”

Estagiário: “- E quando vivemos assustados, será que temos vontade de brincar? De aprender? E brincar no intervalo?”

Alunos:” Não!”

Estagiário: “- Felizmente, no nosso país não há guerra...sabem o que significa ‘felizmente’?

Alunos: “- Não!”

Estagiário: “- Significa que é uma felicidade....que felicidade que não existe guerra no nosso país!” No nosso não há, mas acham que há muitos países em guerra?

L.: “ Na tropa!”

Estagiário: “- Mas a tropa não é um país.... A tropa, ou o exército é que vai para a guerra batalhar, composta por muitos militares...mas a tropa não é um país....e eu perguntei se conhecem algum país que esteja agora em guerra...”

Gui.: “ Em Espanha!”

Estagiário: “- Felizmente que em Espanha também não há guerra, não.... Mas há países mais longe onde há”. E quando chegam meninos e meninas que fugiram desses países porque foram vítimas da guerra, como devemos proceder com eles? Sabem o que significa vítima? Sim, diz Mad.”

Mad.: “- É alguém que se sacrifica para os outros não morrerem...”

Estagiário: “- Sim, também pode ser. E se eu disser que fui vítima de um acidente, o que é que isso quer dizer M.?

M.: “- Que podes morrer?”

Estagiário: “- Depende do acidente, sim....mas posso apenas ter caído de bicicleta e esfolado o joelho, mas fui na mesma vítima de um acidente de bicicleta. Ser uma vítima de qualquer coisa significa que algo de mal nos aconteceu, que alguma coisa ou alguém nos fez mal e nós ficámos magoados ou tristes. Por exemplo, se acusassem a C. de roubar uma borracha que não roubou, seria vítima de uma mentira...”

Estagiário: “- Então no caso da Maria Castanha, foi bom ou mau, ter tido logo amigos quando chegou do seu país?”

Alunos: “- Bom!”

Estagiário: “- E sempre que vierem meninos de fora como devemos tratá-los e acolhê-los?

Alunos: “- Bem!”

Estagiário: “- E agora a pergunta mais importante: qual é a moral da história? Sabem o que significa isto de moral da história?

Alunos: “ Não.”

Estagiário: “- A moral da história, é aquilo que a história nos quer ensinar, e as histórias ensinam-nos muitas coisas não é?

Alunos: “- Sim!”

Estagiário: “- Sendo assim esta história quer ensinar-nos o quê M.C?

M.C.: “- Que os amigos não se devem tratar mal...”

Estagiário: “- Exatamente....e devemos escolher os nossos amigos por causa da sua cor da pele?

Alunos: “Não!”

D.: “ Se escolhermos assim os amigos podemos ser racistas...”

Estagiário: “- Muito bem D.! O resto da turma, sabe o que significa ser racista?”

Alunos: “ Não!”

Estagiário: “- Explica-lhes lá D.”

D.: “- Significa não gostar de pessoas castanhas...”

Estagiário: “-Não gostar só de pessoas castanhas?”

D.: “- Sim.”

Estagiário: “- De pessoas castanhas e não só....Significa não gostar de pessoas que tenham uma cor de pele diferente ou características do seu corpo diferentes das suas. Significa não gostar de um pessoa só porque se vê que veio de outro país ou cultura. Acham que é bom ser racista?”

Alunos: “- Não!”

Estagiário: “-Então diz-me Sof., qual é afinal a moral desta história?”

Sof.: “- Que não devemos tratar mal os amigos, e que não podemos escolher os amigos por causa da cor da pele, se é castanho ou não.”

Estagiário: E como farias isso?- Questão aberta

Sof.: Era amiga de todos, se fossem castanhos ou de outras cores, e brincava com eles todos. Se formos amigos podemos brincar mais, e se não formos amigos de todos brincamos menos. E também ajudamos mais os nossos amigos que quando não temos amigos.

Estagiário: “-Isso! Então esta história diz isso mesmo, que não devemos escolher os nossos amigos pela cor da pele, e tratar toda a gente de maneira igual, de um modo simpático, tal como os amigos da Maria Castanha. É assim que gostava que vocês se comportassem, com as pessoas à nossa volta. Que se ajudem sempre e se respeitem.”

Alunos: “- Sim!”

Depois disso, a M.C fala do seu padrasto, de ter uma cara “castanha” e de ser muito simpático, contribuído para a ideia que a história lida queria transparecer: a aceitação e respeito pela diferença. Este diálogo colocou as crianças em confrontação com algumas palavras

desconhecidas, enquanto recontavam a história, relembavam a sucessão dos acontecimentos e refletiam sobre questões morais e éticas. Esta dinâmica apesar de inicialmente planejada pela Prof.^a Cooperante no âmbito da área de Estudo do Meio, foi particularmente indicada para explorar tanto a compreensão como a expressão oral das crianças, indo ao encontro das metas propostas para a oralidade neste primeiro ano do Ensino Básico.

3.4.4. Diálogo 4- Diálogo sobre a definição de conceitos matemáticos: “Podes explicar-me melhor?”

No âmbito da área da Matemática foi trabalhado o número dez e as suas formas de representação, recorrendo ao quadro, objetos manipuláveis (castanhas neste caso), ao quadro interativo e ao ábaco. Ao analisar as fichas do manual, planeiei começar a aula não pelo manual, mas através de uma reta numérica incompleta (sem o número 10) que desenhei no quadro. Pretendia com isto não iniciar através do manual, que apesar de explícito nas representações do dez (ábaco, moldura do dez.....) seria limitativo no que concerne à descoberta do número e à necessidade de o conhecer. Tentei portanto incutir um sentimento geral de necessidade de conhecerem o número para compreenderem a história que lhes contei. À medida que questionava se os três porquinhos tinham conseguido construído as suas casas sozinhos ou com a ajuda de familiares, fomos acrescentando (de 1 em 1, 2 em 2 e 3 em 3) porquinhos até verificarmos que o número a que chegámos não estava no quadro. Algumas crianças já sabiam escrever o número dez, e pedi a um deles que o viesse fazer no quadro. Mais uma vez, o gosto destas crianças por ouvir contar histórias foi um importante aliado para captar a sua atenção e mantê-los interessados no desfecho da mesma. Depois de completar a reta e explorado a moldura do dez, fizemos no quadro decomposições do número dez. Nesta fase, em que pedi a vários alunos que participassem com o seu contributo, questionei sempre “Porque dizes que é x?”, ou “Explica lá como percebeste que era esse”, com o objetivo de promover um ambiente de participação e diálogo, em que não só as respostas, mas a justificação dessas respostas importa e é valorizada. Terá sido precisamente partindo deste pressuposto que tentei sempre estar atento e pedir que explicassem o seu raciocínio. Segue um exemplo de uma transcrição realizada partindo de um registo áudio de uma conversa com o R.C aquando da decomposição $1 + \underline{\quad} = 10$:

“Estagiário: Qual foi a ultima vez que comeste castanhas?”

R.C: “Já foi há muito tempo...”

Estagiário: Este ano ainda não comeste?

R.C: “ Não, ainda não, mas gosto muito.”

Estagiário: Esta pergunta também fala de castanhas como vês...”

R.C: “Sim.”

Estagiário: “Então se tens nove castanhas na mesa, e comeres uma, com quantas ficas?”

R.C: “Nove!”

Estagiário: “ Como percebeste que era o nove?”- questão aberta

R.C: “-Não sei”

Estagiário: “- Como é que contaste?”

R.C: “- Não contei!”

Estagiário: “- Então explica lá melhor...”- questão aberta

R.C: “- Porque $10-1=9$ ” (e exemplifica com as castanhas).

Estagiário: “-Então contaste as 10 castanhas e viste que com menos uma ficava o número 9?”

R.C: “ Não contei, já sabia que aqui estavam 10 castanhas, se só tivesse 9 tinha que pôr mais uma”

Na terça-feira voltei a abordar com esta turma as noções de maior menor e igual. Foi um momento importante não só para avaliar formativamente conhecimentos relativos a conteúdos que tinham sido exclusivamente trabalhados comigo, mas também para incorporar nesta aula as indicações dadas no feedback da Prof.^a Conceição Leal da Costa. Assim, atendendo a uma noção de avaliação formativa inspirada na Avaliação Formativa Alternativa proposta por Fernandes (2006, p.32): “Mais simplesmente, a AFA é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem.” Deste modo, procurei entender quem não tinha ficado esclarecido e o porquê de não ter conseguido ter chegado aquela criança em particular. Verifiquei que o D. e a M.C não tinham entendido a minha

explicação, por não saberem ainda onde era a esquerda e a direita, tendo no memento pedido ajuda à turma para explicar aos colegas qual era o lado direito e o lado esquerdo. Percebi depois que apesar de ter demonstrado o lado direito e esquerdo com o meu corpo, e em espelho para as crianças, a sala estava disposta em U, de modo que estas duas crianças que estavam numa das laterais não conseguiram distinguir os meus movimentos tão bem como os que estavam de frente. Durante a realização das tarefas propostas no manual inquiri intencionalmente as crianças sobre como pensaram para chegarem a determinada conclusão. Por exemplo, quando pedi à M.E que me explicasse como percebeu que os conjuntos eram iguais, apenas apontou, evitando a necessidade de verbalizar:

Estagiário: “- Assim não sei se compreendi, vem cá explicar melhor...”

M.E: “- Porque fiz $6+4$...juntei logo os primeiros dois...”

Estagiário: “-Que dois?”

M.E: “- Em vez de fazer $4+2+4$, meti logo o 4 com o 2.”

Estagiário: “-Meteste ou somaste?”

M.E: (risos) “- Somei...”

3.4.5. Conclusões relativas ao 1ºCEB

Relativamente à minha experiência em PES 1ºCEB, considero que terá sido uma mais valia o trabalho específico que deu primazia a um trabalho constante e pensado sobre as questões da compreensão e produção de textos orais. Tais textos, apesar de potencialmente diversos, não eram a princípio claros, tendo eu crescido durante todo o processo, enquanto me analisava nas reflexões semanais e programava para o futuro. No trabalho específico desenvolvido com esta turma de 1º ano, senti realmente que sendo um momento de transição para estas crianças, fez sentido enquanto futuro profissional tentar compreender quais os mecanismos e suportes necessários para que seja desenvolvido um trabalho consciente e sistemático que facilite a transição para o 1ºCEB. Na tentativa de proporcionar a estas crianças ambientes, atividades e posturas favoráveis ao desenvolvimento de níveis de oracia mais adequados e sustentados em vocabulário tendencialmente mais complexo e vasto, termino esta PES com mais instrumentos,

práticas e conhecimentos teórico-práticos que me instruíram e desenvolveram enquanto futuro profissional. Apesar de ter sido efetivamente possível basilar a minha ação em sistemas orientadores e vetores que me direcionaram- contos ou histórias inventadas para abordar um tema de matemática; a estrutura pré-escuta/escuta/pós-escuta; o tipo de questões abertas/fechadas/alternativas; os documentos programáticos- senti que neste nível de ensino, o trabalho relativo à oralidade estava por um lado “espartilhado” por todo um currículo que apesar de já o considerar nas suas metas, o fazia de modo tendencialmente desligado dos restantes conhecimentos e áreas de estudo. Terá sido essa efetivamente a maior dificuldade sentida aquando do desenvolvimento de estratégias de promoção de aquisição e desenvolvimento do oral e da oracia. Ao longo da PES tentei melhorar a transversalidade que imprimia nas aulas dadas, não só com as restantes áreas do currículo mas também e sempre com a oralidade. O desafio terá sido precisamente esse: englobar nas aulas dadas uma intencionalidade em compreender melhor os enunciados e os textos orais produzidos por mim ou por outros enquanto alargam o leque de palavras conhecidas, enquanto por outro lado tentei que inventando histórias em colaboração com a turma, ou dando oportunidade a que a criança invente a sua própria história. Tentei portanto desenvolver a expressão e compressão do oral recorrendo a uma postura de pré-disposição adquirida nas leituras realizadas e parcialmente espelhadas neste relatório, à alteração da minha própria conceção sobre o trabalho da oralidade e oracia, co-criando histórias, pedindo que aprofundem as suas justificações, criando espaços diários de expressão oral para toda a turma, valorizando a sua voz. Houve portanto uma tentativa da minha parte de ir ao encontro do Programa e Metas de Matemática no sentido de ajudar na aquisição/desenvolvimento de novo vocabulário; adequação desse mesmo vocabulário; no desenvolvimento do discurso e interação discursiva; na expressão de ideias e sentimentos; no alargamento intencional das estruturas frásicas. Não obstante ter considerado que a divisão disciplinar do currículo de 1ªCEB e dos seus tempos de um modo pouco flexível não favorece um trabalho que se quer tendencialmente transdisciplinar, o trabalho desenvolvido ao nível da oralidade e oracia permitiu-me compreender as limitações e potencialidades de um domínio que requer ainda uma maior atenção que a atualmente dada, de modo a que seja total e significativamente incluído de modo transversal nas práticas como futuros docentes, em todas as áreas do conhecimento.

3.5. Caraterização do cenário educativo em Pré-escolar

A instituição onde decorreu minha PES em educação Pré-escolar, uma IPSS localizada entre o centro histórico e o jardim público desta cidade de tal modo que a sua localização junto ao centro histórico, determina uma população alvo diversificada, sendo que algumas crianças moram nesta zona da cidade, mas outras vêm de locais mais distantes e inclusivamente de outras vilas/cidades. Muitos dos pais destas crianças apesar de não residirem no centro histórico têm lá a sua atividade profissional, sendo esta localização privilegiada no sentido em que, dada a proximidade com os locais de trabalho, facilita a entrega e recolha das crianças (entre as 7h45 e as 18h45), tal como as constantes interações com a equipa técnica e docente que constatei serem muito frequentes. Apesar da sua localização física ter sido alterada ao longo dos anos, trata-se de uma instituição que viu o seu início no ano de 1858. Desde a sua fundação, enquanto Asilo da Infância Desvalida até à presente data a instituição reveste-se de um caráter e ethos institucional profundamente ligado à tradição cristã, fundada nos seus valores e premissas. A sua localização foi ao longo dos anos mudando, tendo em tempos sido situada na rua do Mau Foro, rua de Machede, e nas antigas instalações do Seminário dos Meninos do Coro da Sé de Évora. Só em 1900, após a doação de um casal benemérito, a instituição se fixa na sua atual localização. Viu também o seu nome ser alterado para a atual designação após doações de Bento Machado, que assim o solicitou, ficando até aos dias de hoje ligado a Nossa Senhora da Piedade. Nesta fase, a instituição acolhia sobretudo órfãs do sexo feminino, sendo objetivo da mesma não só garantir o apoio e sobrevivências das crianças carenciadas, mas também garantir-lhes um futuro digno e autónomo, baseado na instrução escolar e religiosa até à idade adulta. Assim, por alteração dos estatutos em 1982, a instituição adota o atual nome, sendo anexada uma secção em regime de externado. Mais tarde, em 1992 é criada a valência de cresce e berçário. Atualmente, a instituição conta com 124 crianças na valência de pré-escolar e 60 na valência de cresce/berçário. Para seu acompanhamento e orientação o corpo docente é constituído por 10 Educadoras de infância coadjuvadas por 15 auxiliares de ação educativa. Afim de garantir o serviço logístico, a instituição dispõe de duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, e cinco auxiliares de limpeza. A gestão e orientação pedagógicas são asseguradas por uma equipa composta por uma diretora técnica, por uma subdiretora e por uma secretária.

No que concerne à sua estrutura organizacional, a instituição dispõe de duas salas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos, nos pisos superiores da instituição. Ao nível da cresce/berçário, a instituição dispõe de sala berçário (casa de banho e fraldário), sala de atividades 1 ano e refeitório para crianças dos doze aos vinte e quatro meses, duas salas de atividades para crianças até 2 anos e refeitório para clientes dos vinte e quatro aos trinta e seis meses, casa de banho,

copa de leites e cozinha. Dispõe ainda de ginásio e espaço exterior, biblioteca, casas de banho, casa de banho de adultos, lavandaria e arrumos, cozinha, copa e refeitórios, gabinete da Equipa Técnica e sala de reuniões. No que concerne às famílias, a instituição refere nos seus objetivos pedagógicos que visa sobretudo “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”, facto constatado por mim durante as minhas práticas nesta instituição.

Em suma, denota-se nesta instituição uma forte colaboração entre os vários agentes educativos, e um forte sentido de coesão institucional. Quero com isto dizer, que foi notória a coesão transmitida pela diretora técnica que, regularmente visitava as salas afim de coordenar esforços entre a restante equipa docente, fazendo conexão entre projetos em desenvolvimento nas diferentes salas, funcionando também como elo de ligação entre as Educadoras, auxiliares e os restantes membros desta instituição. A instituição, representada pela Sr.ª Diretora incentiva as Educadoras e famílias a comunicarem regularmente, convidando para entrar, para falar, para ver nas paredes os registos e projetos e dar sugestões, ou fazer propostas. Foi visível durante as minhas práticas que de facto todas as pessoas da instituição seguem um mesmo vetor orientador, virado sobretudo para as vivências e experiências destas crianças. A nível cultural e socioeconómico o grupo em que estive inserido, e em boa medida toda a instituição apresenta uma homogeneidade consistente, não havendo divergências significativas (sociais, religiosas...), dado também o carácter religioso da instituição. As instalações apresentam-se funcionais, à exceção das escadarias que dão acesso às salas de 3,4 e 5 anos, com algumas crianças a sentirem muitas dificuldades em subi-las, não fosse também este um edifício antigo que não foi pensado de raiz para acolher uma instituição deste carácter. As cozinhas e cantinas estão bem equipadas com todos os utensílios necessários. Neste espaço decorreram várias ações potenciadas pela instituição e que visaram sobretudo um contacto mais próximo entre famílias, crianças e a restante comunidade educativa. Este ethos institucional, largamente reconhecido por todos nesta instituição, apela em si ao conceito de comunidades de aprendizagem, no sentido em que todos seguem no mesmo caminho com um mesmo fim, em que todos serão passageiros na viagem de viver e aprender. Uma maior cooperação era visível sobretudo entre salas com as mesmas faixas etárias: sala de 3ª com 3B, sala de 4ª com 4B, sala de 5ª com 5B, não sendo tão visível a cooperação entre grupos de idades distintas, o que constitui segundo creio numa perda de valor comunicativo, interativo, em que as diferentes faixas etárias aprendiam e ensinavam em conjunto. As crianças com idades diferentes só se reuniam esporadicamente no quintal ou no salão principal antes das 9h ou depois das 17h. Creio que uma maior interação e cooperação

entre Educadoras de idades diferentes poderia efetivamente potenciar aprendizagens mais significativas, em todos aprendiam e ensinavam, partilhando saberes e experiências.

3.5.1. Caraterização do grupo

A sala dos 4 anos onde decorreu a minha PES em pré-escolar era composta por treze meninos e doze meninas, totalizando vinte e cinco crianças. No entanto, é necessário referir que, oito destas crianças, sendo elas quatro meninos e quatro meninas, já estão na instituição desde os cinco meses de idade, denotando uma grande ligação àquela instituição, corpo docente e não docente.



Gráfico 2- Relação entre o número de crianças e sexo

Presentemente, na sala dos 4 anos, ano letivo de 2016/2017 entraram mais dois meninos, vindos diretamente de outras instituições. O processo de adaptação à sala, aos adultos, a um novo grupo de colegas bem como a todas as interações e situações emergentes continua a decorrer num âmbito bastante favorável, sendo que no final das minhas práticas todas as crianças já estariam perfeitamente integradas.

Habitualmente até às 9h 15m chegam cerca de 10 a 12 crianças à sala, depois até às 10h vão entrando, a pouco e pouco, mais 6 crianças, sensivelmente, e depois das 10h continua a chegar o resto do grupo até às 10h 30m (aproximadamente). Apesar da minha hora de entrada ser às 9h da manhã, e o período letivo também ter início a esta hora, os trabalhos e as propostas de atividades e projetos iniciam mais perto das 10h da manhã. No que respeita à hora da saída da instituição, cerca de 7 crianças saem até às 17h, o resto do grupo vai saindo calmamente a partir das 17h 30m e cerca de 8/9 saem por volta das 18h30 conforme referido pela Educadora cooperante. No entanto, às 2^{as}feiras, esta situação altera-se um pouco e o grupo em geral, sai sensivelmente mais cedo, pois é o dia da semana em que cerca de 7/8 crianças têm atividades extracurriculares fora da instituição, como é o caso das aulas de dança e das aulas de natação, entre outras.

No que respeita à formação pessoal e social, denotei neste grupo uma continua evolução nomeadamente na parte da autonomia e espírito de interajuda, principalmente para com os meninos novos da sala. Em grande grupo, em conversas ou comunicações são muito participativos, no entanto, por vezes tentam falar todos ao mesmo tempo pois a vontade de participar é sempre muita por parte de várias crianças. Desenvolvi durante as minhas práticas um processo de regulação e negociação neste campo, para melhorar estes momentos e dar a cada criança o seu tempo de fala, altamente valorizada por mim e tendencialmente e progressivamente por todos os colegas.

No que respeita ao domínio da linguagem oral, dez destas crianças apresentam um nível elevado de domínio da linguagem, bem como de vocabulário adequado e assertivo, apresentando já um bom nível de oratória. No entanto, 4/5 crianças apresentam alguma dificuldade em alguns fonemas e em articular alguns sons que são mais retraídos. O restante grupo encontra-se a evoluir neste campo de uma forma normal para a idade. Para promover uma maior evolução neste domínio com resultados positivos, realizei algumas atividades diretamente relacionadas com esta área, tais como: histórias, lengas-lengas, rimas, diálogos individuais e em grupo com alguns objetivos direcionados, batimentos de sons associados a palavras.

3.5.2. Fundamentação da ação educativa

Segundo Bruner (1996 ,p.6) as pedagogias culturais “refletem uma variedade de convicções acerca das crianças: estas podem ser vistas como teimosas e carecendo de correção; como inocentes e precisam de ser protegidas da sociedade vulgar; como carentes de capacidades passíveis de desenvolvimento apenas através da prática; como recipientes vazios, destinados a serem preenchidos com o conhecimento que só os adultos podem fornecer; como egocêntricas, com necessidade de socialização”. Para o mesmo autor, estas e outras convicções diretamente provenientes de uma pedagogia cultural assente numa psicologia popular, que urge ser entendida por um lado, e desconstruída por outro, já que só assim será efetivamente possível analisar os seus efeitos e repercussões nas vivências e aprendizagens das crianças. De facto, apesar de se tratar de uma instituição reconhecidamente ligada pelas suas práticas ao Movimento Escola Moderna, pude constatar (no meu caso particular), que assim o é. Verifiquei que, na sala em que decorreram as minhas práticas existiam à partida algumas evidências da utilização deste modelo, tal como alguns instrumentos de pilotagem de referência. No entanto, depois da saída da última estagiária da sala, o referido modelo foi abandonado, voltando a práticas mais tradicionais, centradas na autoridade do educador/a. O modelo foi então, progressivamente sendo aplicado por mim em parceria com a Educadora, que mostrou relutância em fazer algumas alterações: quadros de presenças e de distribuição de tarefas mais estimulantes (que impliquem por exemplo a escrita dos nomes das crianças nesses instrumentos), permitir que as crianças comuniquem mais, e em mais momentos, permitir que os momentos de reflexão sobre as aprendizagens sejam mais recorrentes, ou reservar mais espaço para dialogar com as crianças nas várias áreas. De facto, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada senti necessidade de trabalhar no sentido de proporcionar às crianças práticas que espelhem uma visão mutualista do ensino-aprendizagem, em que a intervenção das crianças tanto no planeamento, como na execução e reflexão fossem valorizados, e aliás incentivados, não sendo ainda assim tão frequente quanto gostaria. No entanto senti necessidade de, cimentando nos conhecimentos adquiridos por meio da minha formação académica, me alinhar com as correntes pedagógicas mais contemporâneas e assumir que penso a criança como detentora de teorias próprias “não só acerca do mundo, mas também acerca da sua própria mente e da forma como funciona. Estas teorias ingénuas são levadas à congruência juntamente com a dos pais e professores, não por imitação, não por meio da instrução didática, mas por meio do discurso, da colaboração, da negociação” (Bruner, 1996, p.16). Foi assim, que partindo desta visão partilhada por Bruner, centrei a minha prática de modo a que as crianças pudessem progressivamente compreender os seus próprios processos

e operações mentais específicos, que pautam as suas vivências e conexões com o que/quem as rodeia. A noção de pensar sobre o pensar, pensar sobre o brincar, pensar sobre o aprender e como se aprende, terá sido efetivamente o vetor orientador da minha ação: se “o conhecimento é ao fim ao cabo a crença justificada” (Bruner, 1996, p.18), tentei que as crianças procurassem aprofundar as suas justificações, partilhando-as, tornando o seu pensamento oralizado, na tentativa de em conjunto compreendermos os processos metacognitivos que levam as crianças a valorizar, aprender, descobrir e dar significância a algo/alguém. Este cooperativismo e construção conjunta de conhecimentos entra em concordância direta com o conceito defendido por Watkins (2004) de comunidades de aprendizagem. Apesar de no início da prática em pré-escolar não estar ainda totalmente familiarizado com este conceito, o referencial socio-construtivista que construí durante a minha formação académica muito terá contribuído para que pudesse olhar as minhas práticas e propostas de modo a potenciar a vivência democrática da sala tal como preconizado pelo M.E.M, enquanto o conhecimentos eram cada vez mais construído em conjunto, tendo as crianças mais autonomia, responsabilidade na gestão da sala e das atividades propostas (pelas crianças e por mim propostas). Apesar de nem sempre me ser possível integrar tanto quanto gostaria uma verdadeira vivência baseada numa estrutura dialógica, insisti reforçando a ideia de que numa comunidade de aprendizagem “when pupils work collaboratively with the teacher to develop solutions to discipline problems, and teachers avoid extrinsic incentives (rewards as well as punishments) there are better outcomes on “measures of prosocial values, helping, conflict resolution skill, responses to transgressions, motivation to help others learn, and intrinsic motivation” (Watkins, 2004, p.3). Assim, foi minha intenção tentar incentivar a uma responsabilidade partilhada, em que todos sem exceção têm o direito de intervir assumindo-se como agentes ativos e determinantes na regulação do seu próprio crescimento. Se por vezes o fator tempo se sobrepunha a estes princípios, tentei durante as minhas práticas que enquanto fosse eu estar com o grupo, os mesmos vigorassem: de facto, no final as crianças pareciam gostar de partilhar mais coisas (experiências, aprendizagens) comigo e com o grande grupo, do que com a Educadora, com quem aparentemente mantinham uma postura mais retraída e menos disposta a comunicar. Tentei então contrariar esta tendência, e basilar a minha prática ciente de que : “In any collective which operates as a community, all participants are active. The collaboration on which classrooms as communities depend requires that students are active agents in choosing and learning” (Watkins 2004, p.3). Assim, assumindo que as minhas próprias vivências e formação poderiam beneficiar as aprendizagens destas crianças, assumi uma postura de constante apoio e disponibilidade para com as crianças assumir responsabilidades partilhadas na gestão de atividades, debates, resoluções de conflitos, e na decisão dos projetos desenvolvidos pelo grupo, desenvolvendo

interdependências entre os elementos do mesmo (ao nível da execução, revisão, planeamento e aplicação), apoiados numa estrutura social cada vez mais coesa. Apoiado também na premissa de que uma constante prática dialogia em que objetivo que as crianças procurem fundamentar as suas justificações, levando-as a aprofundar as suas razões e portanto, procuro que se tornarem mais consciente do modo com aprendem e vivem as estruturas sociais que compõem o mundo em que habitam e se movimentam.

No que concerne ao modelo pedagógico, a Educadora seguia nesta sala as diretrizes do Movimento Escola Moderna, intimamente ligado com o conceito já referido, de comunidades de aprendizagem. Conforme já referido, o modelo estava aquando da minha chegada à sala em fase inicial de implementação. Assim, parti do pressuposto que o M.E.M assenta em três grandes pilares: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais, e a reconstrução cooperada da Cultura (Niza, 1992, citado por Folque, 2012), sendo nestes pilares cimentei as minhas práticas. Assim, entendi o M.E.M como um modelo que visa sobretudo “uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52). Apesar de enunciado que o M.E.M pressupõe a organização dos grupos com crianças de diferentes idades, esta instituição cria à partida grupo homogêneos de crianças com a mesma idade. Ainda assim, ciente das potencialidades deste modelo, tentei incluir nas minhas práticas um clima de expressão livre, fundamental no desenvolvimento da minha temática investigativa, e assegurar um tempo lúdico para explorarem e divertirem. Segundo Niza (1998, citado por Folque, 2012, p.53) “ a gestão cooperada da vida do grupo e do currículo é um aspeto essencial do ethos democrático do modelo”, aqui materializada nas reuniões de conselho, e na tomada de consciência e implementação de uma reflexão grupal acerca do planeamento e avaliação como partes fundamentalmente constituintes do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente negociando, chegando a consensos. Tais negociações afiguram-se de extrema importância na medida em que permite que a criança denote a sua opinião, a fundamente, e desenvolva um papel pró-ativo na aprendizagem. A implementação do modelo assentou ainda no preenchimento de duas grelhas (em anexo) sobre o perfil de implementação do modelo, como reguladoras dos instrumentos de pilotagem a incluir, e das principais ações distintivas deste modelo. Sobre estes mesmos instrumentos de pilotagem, foram implementados os seguintes no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar: o mapa de presenças, a agenda semanal que apesar de não estar consignada no perfil de implementação, ter-me-á sido solicitada pela Educadora), o diário de grupo, o quadro de distribuição de tarefas, e a lista de inscrições para comunicação. O mapa de

atividades não terá sido incluído por ter sido considerado pela Educadora como moroso de preencher e analisar, demorando muito tempo a implementar.

O mapa de presenças afigura-se como um quadro de preenchimento mensal, de duas entradas (com os dias do mês e com o nome das crianças). Apesar de ter tentado incluir um mapa de presenças mais estimulante, em que as crianças tivessem que escrever o seu nome, a Educadora considerou que ainda não estavam preparados. Não obstante, tratou-se de um instrumento muito importante, em primeira instancia no meu reconhecimento das crianças deste grupo, e das suas frequências e rotinas (quem chegava mais tarde, mais cedo, quem costumava faltar mais ou quem raramente faltava. Foi depois também importante na potenciação de contagens e registos em grupo, utilizando o mapa para contar as crianças que já estavam, e tentar recordar quem faltava ainda. As linhas a vermelho demarcando fins de semana e feriados ajudavam efetivamente a que a criança se autorregulasse durante a semana, e todas as manhãs, depois da música de bom dia que implementei na sala, as crianças vão calmamente marcando as presenças com um círculo. Houve necessidade de encontrar com as crianças um método mais eficaz para marcar as presenças, uma vez que as marcavam aleatoriamente. Assim, depois de conversarmos em grande grupo, as crianças sugeriram que se comesse numa das extremidades da semicircunferência, e que fossem entregando a caneta ao/à colega imediatamente ao seu lado.



Figura 18- Quadro de presenças

Segundo Folque (2012, p.56), o diário de grupo visa sobretudo um “registro semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar.” Deste modo, nas quatro colunas visíveis deste mapa (“não gostei”; gostei; “o que fizemos”; o que queremos fazer”) as crianças faziam tentativas de escrita ora de modo autónomo ora apoiadas por mim, onde registavam efetivamente os seus desgostos, anseios, expetativas e gostos, que, na reunião de conselho eram criteriosamente analisados e discutidos. Outra das minhas pretensões ao longo desta prática foi incentivar as crianças a utilizarem frequentemente o diário, já que denotavam uma quase total indiferença à presença deste instrumento de pilotagem. De facto, até ao final, as crianças começaram a recorrer mais frequentemente ao diário como instrumento viável, e que das suas tentativas de escrita e registos brotariam certamente um debate e confrontação de ideias aquando da reunião de conselho. Pareceu-me importante dotar as crianças desta consciência, indo eu próprio escrever no diário sempre que pertinente. No final, as crianças demonstravam efetivamente maior confiança na viabilidade deste instrumento, que agora se assume como de extrema importância nas reuniões de conselho que pouco aconteciam. No entanto, com a ajuda da Educadora foi possível realizar esta reunião praticamente todas as sextas-feiras.

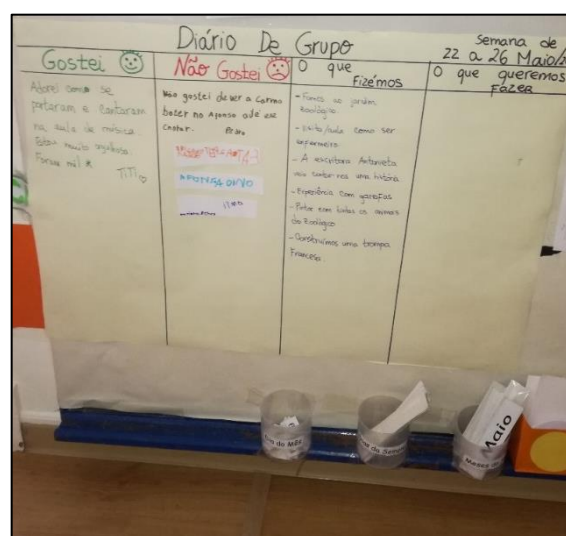


Figura 19- Diário de grupo

Conforme Folque (2012), o quadro de distribuição de tarefas é fundamental na atribuição de responsabilidades às crianças. No desenvolvimento da autonomia e da autorregulação das crianças, este instrumento mostrou-se determinante, inclusive das suas interações, quando procuravam encontrar alguém responsável por determinada tarefa. Este instrumento já se encontrava na sala, no entanto nem todas as semanas se distribuíam tarefas até a minha chegada. AS crianças recorriam ao quadro das presenças sempre que queriam ver quem deviam seguir na fila para a cantina ou casa de banho, ou ainda para saber quem iriam chamar nas mesas à hora de almoço e lanche para distribuir e recolher os pratos.



Figura 20- Mapa de tarefas

Além dos instrumentos de pilotagem acima referidos, que visavam sobretudo uma “organização do grupo e ajudam as crianças a integrar experiências individuais no conjunto do grupo” (Folque, 2012, p.56), a sala possuía também uma lista de inscrições para comunicações, os quadros de aniversários que existiam em grande número na sala, o mapa do tempo, calendário mensal, e o plano do dia. Apesar dos momentos de comunicação não serem frequentes, tentei durante as minhas práticas incentivar ao seu uso, sendo estes momentos e a sua potencialização de sobeja importância para o desenvolvimento da minha temática investigativa.



Figura 21- Lista de inscrições para comunicações

Figura 22- Calendário mensal e mapa do tempo

Foi de facto um dos meus principais objetivos, exponenciar a utilização desta lista, até aqui pouco utilizada. Porém, concebendo princípios metacognitivos, apoiei-me na “monitorização ativa e a consequente regulação e orquestração de atividades de processamento da informação relativas a objetos cognitivos ou aos dados que os fundamentam” (Flavell, 1979, citado por Folque 2012, p.76), de modo a melhor potenciar os momentos de comunicações, e incentivar a que as crianças se inscrevam e contem oralmente aquilo que aprenderam, viveram, sentiram, a todo o grupo. As comunicações permitem que a criança organize mentalmente as suas aprendizagens, de forma a preparar o seu discurso oral e comunicar em grande grupo. Em suma, o nosso dia-a-dia, assentou em momentos de reunião entre adultos e crianças, em que planeamos o trabalho a ser realizado, em que partilhamos saberes, em que avaliamos trabalhos e atividades, tarefas e atitudes, em que comunicamos descobertas e aprendizagens. O incutir de um ambiente calmo, de comunicação fluida sem constrangimentos ou restrições de opinião, desempenharam uma importância central durante todas as minhas práticas já que muitas crianças demonstravam insegurança, medo de represálias dos colegas ou que de discordâncias em relação à sua opinião. Aqui, assumir uma postura de prontidão em ajudar e valorizar todas as opiniões demonstrou ser muito relevante, para que as crianças se sentissem progressivamente menos retraídas em expressar-se perante o grupo. Também o plano do dia se revelou uma ferramenta de extrema utilidade no planeamento e avaliação, que se pretende cooperados e dialogados com as crianças. Assim, todos os dias revíamos o plano do dia anterior avaliando-o, partindo depois para a realização do plano daquele dia. Aos poucos, foram as

próprias crianças a marcar com as cores vermelho, verde ou amarelo (fizemos, não fizemos, vamos continuar), e falar sobre o que teriam que fazer naquele dia.

3.5.3. Caracterização do espaço

Segundo as novas OCEPE (Marques, Mata, Rosa & Silva, 2016), “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”.

Terá sido partindo deste vetor fornecido pelas OCEPE, que concebi e encarei o espaço-sala, como potenciador do “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar”, tal como aconteceu aquando da reorganização do Laboratório de Ciências e Matemática em que as crianças sentiram necessidade de reorganizar o espaço de modo a torna-lo mais intuitivo e estimulante. Assim, os materiais estavam distribuídos por várias áreas que pretendem promover atividades variadas afetas às várias áreas de conhecimento. Conforme Folque (2012), esses mesmos materiais deverão estar organizados de modo a que sejam acessíveis às crianças e que o seu manuseamento seja autónomo e livre. A maior parte dos materiais encontra-se ao alcance das crianças, embora existam carências nalgumas áreas. Assim, predispus-me a levar materiais e disponibilizá-los (por exemplo, muitos dos materiais utilizados na área do Laboratório de Ciências não estavam disponíveis, porém depois da reorganização que efetuei, ficaram disponíveis), como os materiais para expressão plástica, que, aos poucos e progressivamente fui levando para a sala enquanto os deixava disponíveis para as crianças. Folque (2012) afirma existirem as seguintes áreas numa sala M.E.M (Movimento Escola Moderna): Laboratório de Ciências e Matemática, Atelier de Artes Plásticas, Oficina de Escrita e Reprodução, Biblioteca, área da Dramatização e do Faz de Conta, área das Construções e da Carpintaria, e área da Cultura alimentar. Das supracitadas, apenas a área da Carpintaria e construções e a área da Cultura alimentar não estavam presentes na sala. Outras alterações foram sendo feitas pela Educadora antes da minha chegada, que culminaram num sistema organizativo mais representativo das

suas crenças, e dos desejos das crianças. Por exemplo, a área da Dramatização era no mesmo espaço que a Biblioteca, e a área do Faz de conta, no exterior da sala junto ao corredor; A área da escrita e a área da matemática eram a mesma, estando ainda ligada à área das Construções, onde estavam por exemplo muitos materiais de contagem; a área das Construções ficaria então junto aos jogos de tabuleiro. No centro encontrava-se uma área polivalente que pretendia dar apoio às várias atividades desenvolvidas consoante a necessidade de encontrar um espaço para sentar na mesa, ou um espaço amplo para sentar no chão. Apesar de ter no início sugerido à Educadora que em conjunto encontrássemos uma forma organizativa mais parecida ao defendido por Folque (2012), depois de ligeiras mudanças a Educadora recolocou as áreas nos lugares originais por não considerar que fosse proveitoso fazer esta alteração.

A área do Laboratório da Biblioteca era reduzida, porém, as crianças dispõem de uma biblioteca geral, no mesmo piso da sala, que possui muitos e variados livros, ainda assim sem sítios para sentar (cadeiras, almofadas...). Esta área estava ligada com a área da Dramatização, já que o fantocheiro construído foi ali colocado de modo também a criar uma separação entre aquele espaço e os restantes, na tentativa de criar um clima calmo para quem pretenda para ali se deslocar. Apesar de os livros não serem muitos, a Biblioteca continha um “kit médico para tratamento dos livros” que à medida que se rasgavam ou deterioravam era “tratados” personificando os livros como seres dotados de consciência. Ali, existiam grandes almofadas junto a uma grande janela que proporcionavam o espaço ideal para promover o contacto e gosto pelo livro. Ao lado direito, a área da escrita era composta por ficheiros de palavras, gavetas de letras em vários estilos e fontes, um computador que passou a funcionar aquando da minha entrada para esta sala (para escrita, para desenhar figuras, fazer composições gráficas...). Esta área passou também a ser dinamizada graças às histórias com música, cujo registo foi muitas vezes feito pelas crianças recorrendo a essa área (partindo do nome do instrumento, do personagem principal...).



Figura 10- Área da escrita e da Matemática



Figura 11- Área Biblioteca e do Faz de Conta

Apesar de a Biblioteca e a área da Dramatização serem no mesmo espaço não houve durante as minhas práticas nenhuma sobreposição na sua utilização, já que as crianças queriam ir ou para uma ou para outra, e raras vezes para ambas ao mesmo tempo. Na área da Biblioteca poderiam estar 3 crianças ao mesmo tempo, pelo que uma vez ocupados, mais nenhuma criança poderia utilizar o fantocheiro.



figura 12- área polivalente



Figura 13- área do Faz de Conta

A área polivalente, no centro da sala, era constituída por uma zona mais ampla, onde normalmente o grande grupo se reunia pela manhã, para cantar a música de bom dia, marcar

presenças, distribuir tarefas e contar novidades. Era também nesta área que as crianças produziam as suas comunicações diárias. Ao lado desta zona mais ampla, encontra-se uma outra com 4 mesas juntas lateralmente, onde as crianças desenvolviam atividades de expressão plástica, escrita, ou atividades que requeiram uma superfície de trabalho maior. Era também aqui que aconteciam as reuniões de conselho semanais, à volta das referidas mesas, por ter concluído com a Educadora que as crianças pareciam mais atentas ali, do que sentadas no chão aquando destas reuniões, esta mesma área era também utilizada como área destinada à pintura, colagem, e outras atividades no âmbito das artes visuais. É precisamente nesta área polivalente que as crianças planeavam e avaliavam ora diariamente através do plano do dia, ora semanalmente através da leitura e discussão do diário de grupo, tendo sempre um enfoque primário da potencialização de momentos de expressão oral. Quanto à área do Faz de Conta, a mesma encontra-se em local anexo à sala, no corredor da instituição por motivos de espaço. Durante as minhas práticas, desenvolvi o cuidado de ter em mente que umas das áreas era efetivamente fora do alcance do nosso olhar, de modo a que a minha circulação na sala tivesse este facto em conta. Por vezes, mesmo estando a acompanhar um grupo de crianças numa determinada atividade, dirigia-me ao exterior da sala afim de prestar também o acompanhamento a estas crianças que brincam nesta área. Apesar de bem equipada, a área do Faz de conta não tinha mais do que uma cadeira à volta da mesa. Portanto, depois de vermos uma pintora de mobília alentejana aquando da saída de campo à vila de Redondo, levei uma cadeira pequena em madeira que construí com ajuda de um carpinteiro, de modo a que a possam pintar como as cadeiras alentejanas que viram, e assim também melhorar esta área.



Figura 14- área do Laboratório de Ciências



Figura 15- área do Laboratório de Ciências

O laboratório de ciências é bem iluminado, encontrando-se junto a uma das janelas da sala. Esta área era pouco dinamizada segundo a Educadora, e não apresentava nenhuma organização específica. Uma das primeiras tarefas sugeridas pelas crianças, foi precisamente melhorar a organização desta área, munindo-a de uma mais intuitiva organização, e de mais materiais manipuláveis. Desta feita, com um pequeno grupo de crianças tirámos tudo desta área, e as crianças em conversa comigo, criaram etiquetas para etiquetar cada estante do armário e parede desta área (“coisas para medir”; “coleções”; “seres vivos”; “mapas”; “jogos”; “coisas para plantar”; “lentes e lupas”), de escrevendo e criando símbolos para cada uma. Depois de organizada, e de eu próprio propor algumas experiências, as crianças começaram progressivamente a encaminharem-se autonomamente para esta área no seu quotidiano. Tentei também criar situações lúdicas que lhes incutissem o gosto pela exploração daquela área, por exemplo com a elaboração de um xilofone de água (depois de fazer experimentações com os sons da água, e de conversar sobre como esta modificava a sua altura), ou uma trompa em mangueira, explorando mais um fenómeno sonoro como a propagação e projeção do som através de algumas formas básicas como as da mangueira e do funil.



Figura 16- área dos jogos



Figura 17- área dos jogos

A área dos jogos e construções já se encontrava bem equipada à minha chegada, e previa um total máximo de 6 crianças de cada vez. Denotei à partida que não existia nenhum material para realizar construções livres. Os brinquedos destinados a construções eram estereotipados, não permitindo uma livre exploração das formas, limitando a imaginação das crianças que o utilizavam. Assim, cortei blocos de madeira, que as crianças pintaram posteriormente, e espontaneamente começou a ser utilizado para promover contagens, tratamento de dados, e para construir livremente, depois de ter demonstrado algumas potencialidades deste material em grande grupo quando queríamos saber qual o animal do zoo favorito, qual a flauta que mais gostaram, que letras podem criar utilizando estes blocos, ou que construções fariam). AS crianças pareceram apreciar este material, e continuaram a utilizá-lo autonomamente. Tentei desta feita que as crianças criassem uma ligação com este material, ao fazer parte da sua construção/decoração.

3.6. Desenvolvimento de competências orais e de oracia na educação Pré-escolar

A dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar teve um enfoque no papel do educador enquanto promotor da aquisição de capacidades discursivas e níveis de oracia cada vez maiores nas crianças partido do diálogo entre, e com a turma. Partindo da questão “Como posso ajudar no desenvolvimento e aquisição de competências orais e de oracia?”, tentarei dar uma resposta com base em ações práticas, planificadas e refletidas que partam dos interesses e motivações deste grupo particular de crianças. Desta forma, perspetivar-se-ão os seguintes objetivos específicos:

- Organizar ambientes de aprendizagem onde exista consideração pelos interesses e necessidades de cada criança, estimulando as interações e as trocas de experiências e saberes através de processos dialógicos;
- Ter em conta os conhecimentos prévios das crianças, as suas motivações e necessidades, na construção individual e grupal de conhecimentos, alicerçados numa intencional prática dialógica, visando uma cada vez mais correta oralidade, no que concerne à sua forma e conteúdo.
- Organizar ambientes educativos fomentadores do diálogo e discussão em grupo, assumindo a expressão oral de cada criança como fator fundamental no seu desempenho escolar geral, na compreensão do mundo que a rodeia, na forma como se expressa e portanto, como organiza o seu pensamento.
- Promover contextos de aprendizagem participativa e ativa, desafiadoras e estimulantes onde a linguagem do adulto seja significativa para as aprendizagens das crianças;
- Utilizar estratégias comunicativas diversificadas, nomeadamente a conversa e as perguntas, com vista à promoção de interações que potenciem o desenvolvimento das crianças

Segundo as OCEPE 2016, o educador promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador).
- Faz pedidos e dá instruções cada vez mais complexas e elaboradas. Proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons, vocabulário, mensagens).
- Usa vocabulário rico e questiona as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras (motosserra, astronauta, etc.).
- Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.
- Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados (refeições, recreios, atividades na sala, comunicação em grande ou pequeno grupo).
- Incentiva cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma (crianças com dificuldades de linguagem ou cuja língua materna não é o português, etc.).
- Facilita o contacto com outras línguas e apoia as crianças na identificação de algumas das suas especificidades (sonoridade, significado de algumas palavras, semelhanças ou diferenças, etc.).
- Utiliza e promove o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem).

Foi precisamente tendo em conta este referencial que regi as minhas práticas, no sentido intencional de proporcionar as estas crianças os momentos e atitudes acima descritos, e que se pretendem espelhados quer nas planificações efetuadas quer nas transcrições de diálogos presentes em notas de campo, sendo este os melhores indicadores da minha estreita relação com estes pressupostos. Ainda segundo as OCEPE 2016, as aprendizagens no âmbito da comunicação oral, podem ser visíveis quando a criança:

- Faz perguntas sobre novas palavras e usa novo vocabulário.
- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.
- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade.

- Canta, reproduzindo de forma cada vez mais correta as letras das canções.
- Relata acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.
- Constrói frases com uma estrutura cada vez mais complexa (coordenadas, explicativas, condicionais, negativas, subordinadas).
- Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.)

Estes indicadores estarão portanto estreitamente relacionados com as ações intencionais do educador, neste caso previstas quer a grelha relativa aos “Atos de fala”, quer nos pontos descritos nas OCEPE 2016 como formas válidas e pertinentes de promover aprendizagens desta índole. Assim, a confirmação da prática intencional destes referenciais será efetivamente possível através da análise das minhas planificações semanais/diárias, em que houve uma constante preocupação em correlacionar o quotidiano destas crianças com as atividades e momentos que potenciam aprendizagens ao nível da comunicação oral, assim como da análise do preenchimento da referida grelha.

3.6.1- Entrevista à Educadora Cooperante

No que concerne à entrevista realizada à Educadora Cooperante, foi possível entender que as suas práticas em relação à oralidade, assentam precisamente na existência de momentos de comunicação e reuniões de conselho. O trabalho noutras áreas que não especificamente o trabalho da oralidade, não contemplava nas suas planificações uma forma intencional de potenciar o desenvolvimento dos níveis de oracia destas crianças. Refere ainda que o trabalho mais significativo relativo ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tinha mais que ver com a escrita. Ou seja, a Educadora fomenta uma atitude positiva em relação à escrita, incentivando a que as crianças façam as suas produções, reconheçam letras e copiem pequenas palavras. A Educadora informou que levava lengalengas, rimas e poemas recorrentemente, mas que não planeava especificamente, ou seja, não antevia novas potenciais palavras, não fazia

questões abertas a todo o grupo. À questão “Que tipo de dinâmicas/atividades utiliza neste tipo de trabalho planificado para a compreensão e expressão do oral?” , dei alguns exemplos como debates, dramatizações ou exposições orais de trabalhos ou projetos, a Educadora referiu que já os tinha utilizado a todos como ferramentas uteis no desenvolvimento da oralidade e oracia das crianças. Os debates, neste caso foram por mim dinamizados, ou aquando da resolução de conflitos, da reunião de conselho, ou na formulação de hipóteses em experiencias de cariz científico. Assim, esta entrevista foi-me efetivamente útil no sentido de reconhecer os hábitos daquele grupo e da Educadora no que concerne ao desenvolvimento intencional de competências orais e de oracia.

3.6.2. Atos de fala- representações gráficas e suas implicações na planificação e avaliação do desenvolvimento de competências orais e de oracia.

Apresentar-se-ão de seguida os gráficos relativos à organização de dados relativa à utilização quotidiana desta escala que terá sido um dos principais suportes utilizados para recolha de dados. Incluída num artigo publicado pelo Movimento Escola Moderna , visa elencar algumas intenções pedagógicas assim como os meios para regular, potencializar e viabilizar essas mesmas intenções, neste caso concreto relacionada com os “atos de fala”. Trata-se portanto de um conjunto de ações e intenções potenciadoras da linguagem oral, objetivo máximo do tema em investigação. Segundo Artur (2006, p.6) “as estratégias e actividades foram organizadas sob a forma de grelha e estruturadas em três grandes grupos, de acordo com o que considerámos constituir «actos de fala», «actos de escrita» e «actos de leitura»”. Destes três grandes grupos terá sido apenas considerado o que remete para os “atos de fala”, uma vez que em conversação e análise coma Prof.^a Orientadora definimos ser a mais pertinente na utilização especifica na regulação do trabalho continuo da oralidade. De facto, sendo um trabalho mais abrangente que remete também para as questões da escrita, o guião que balizou as minhas práticas, ter-se-á demonstrado crucial na monitorização das minhas ações e das aprendizagens destas crianças. Foi precisamente tendo em conta o leque de situações previstas no guião “atos de fala”, que iniciei uma procura por adequar as minhas propostas e das crianças, de modo a poder ir de encontro às situações sugeridas no guião. A minha interpretação e utilização do guião foi sofrendo alterações, à medida que me apropriava dele, das suas atividades, e à medida que ficava mais profícuo no seu preenchimento. De facto, a principio o guião era entendido por mim

como um referencial de propostas que quando seguidas, iriam trabalhar a compreensão, expressão oral, e elevar o nível de oratória destas crianças, expostas que seriam a diversas situações e ambientes específicos; posteriormente, revelou sim ser uma ferramenta de monitorização e consciencialização sobre as minhas práticas e a sua frequência. Esta grelha demonstrou ser vital na minha regulação quotidiana. Apesar de nem sempre ter presente a grelha de modo a assinalar imediatamente o ato de fala, o estudo da grelha permitiu-me compreender e memorizar muitos dos seus itens, de modo a que diariamente (ou no momento ou depois de sair da instituição) registava em conformidade com o que recordava ter acontecido. Sem esta grelha, uma análise quantitativa não seria possível, de tal modo que me foi possível no final, juntar todas as ocorrências de atos de num conjunto de gráficos, que adiante serão apresentados. Porém, a leitura e conhecimento desta escala proporcionou-me uma linha guia a no que concerne à planificação das minhas propostas: teria já um referencial sob o qual conceber, pensar e refletir sobre a adequação das minhas propostas, tendo assim em mente uma série de intenções pedagógicas ao planificar sozinho, ou com as crianças. Mensalmente avaliava quais os setores do guião que teriam tido menos frequência, e refletia sobre o porquê, e como poderia inverter essa situação.

1º Mês- março

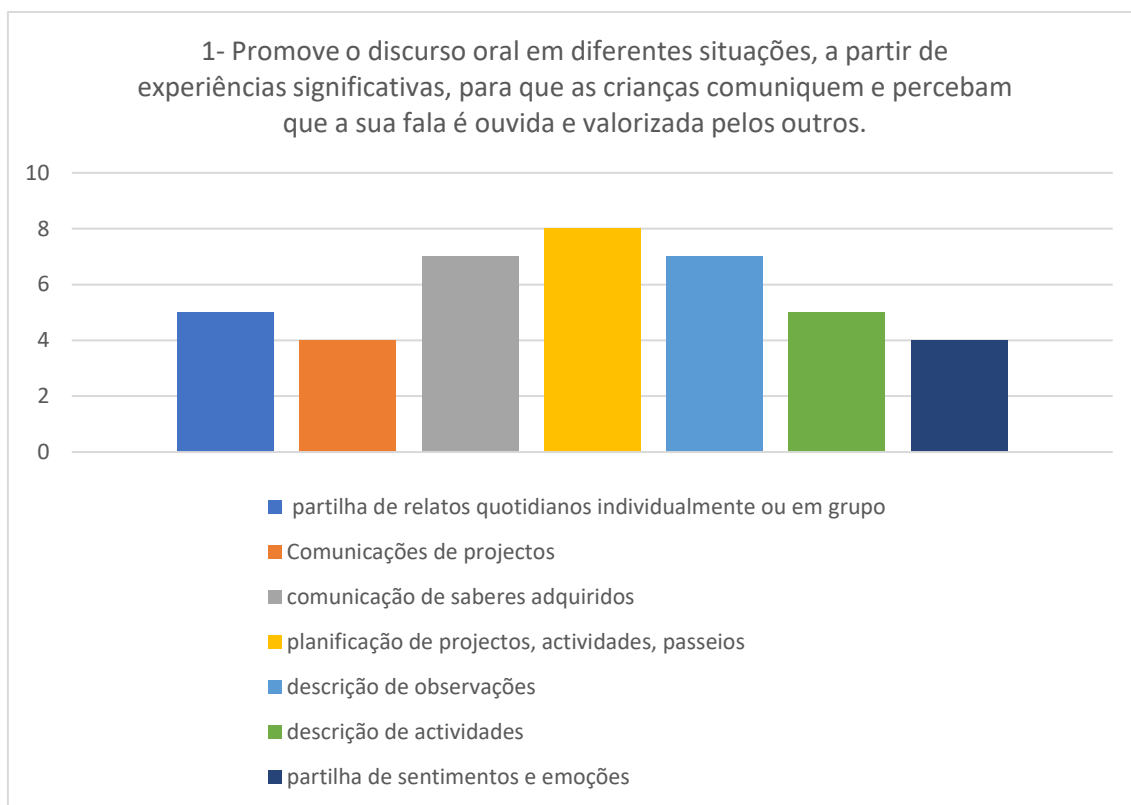


Gráfico3- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-março

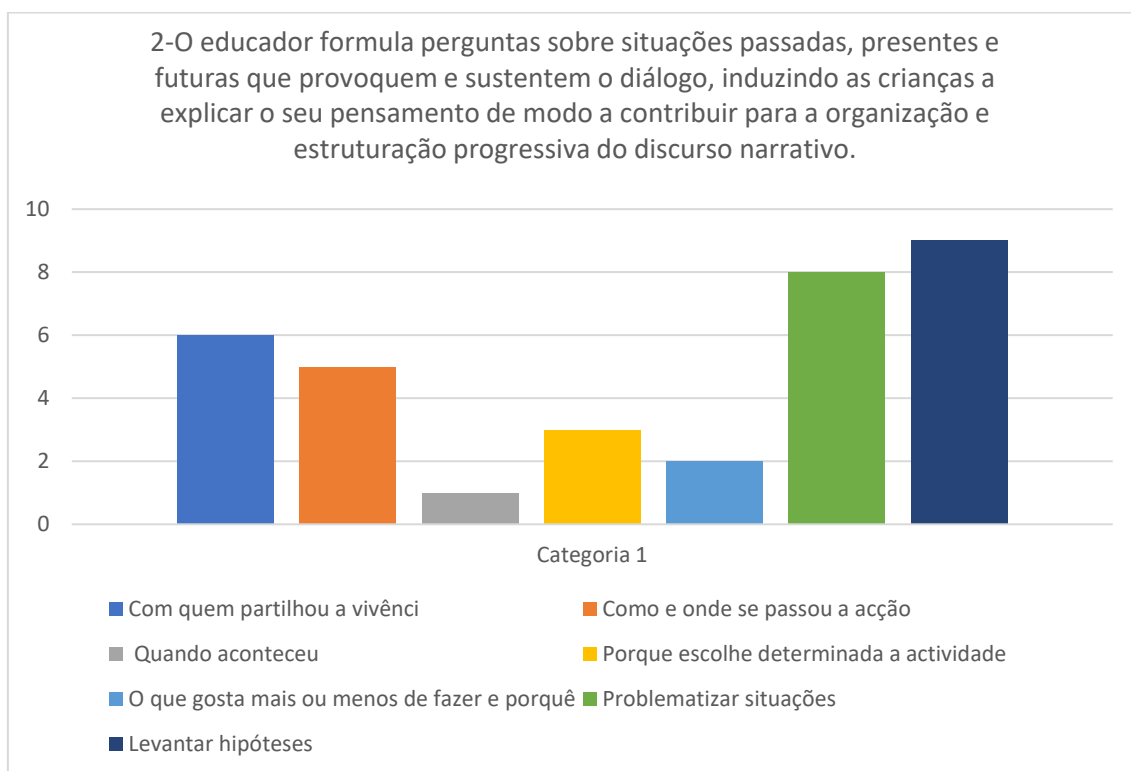


Gráfico4- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-março

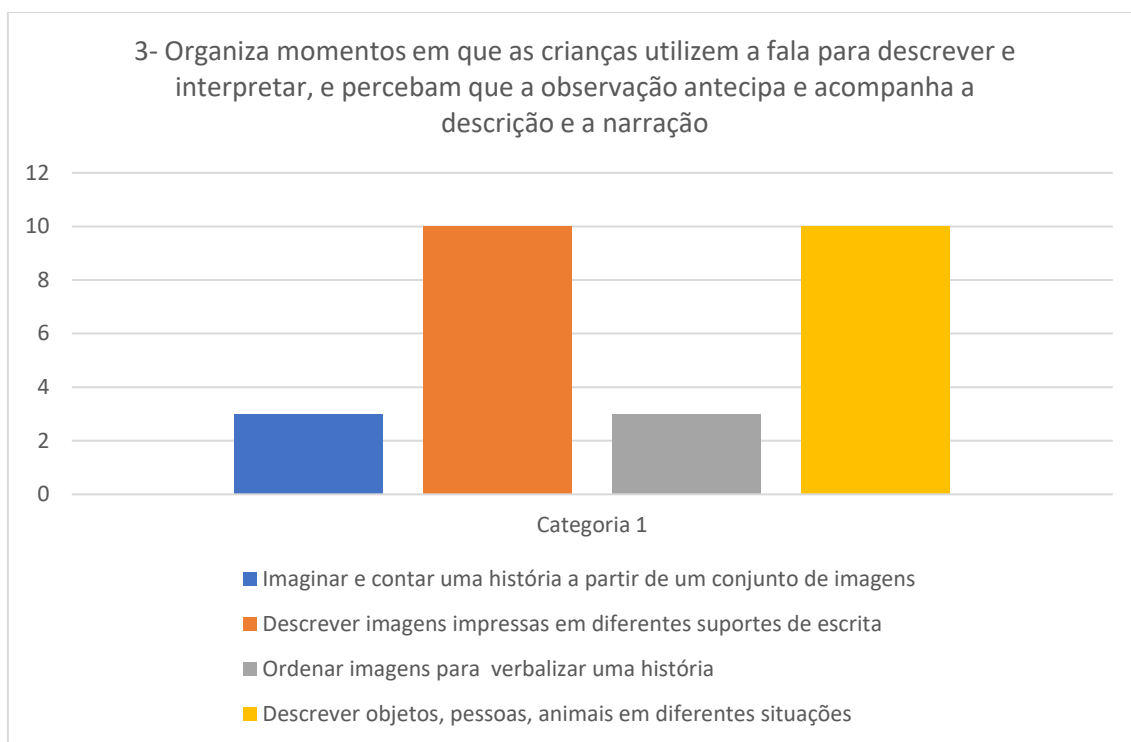


Gráfico5-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-março

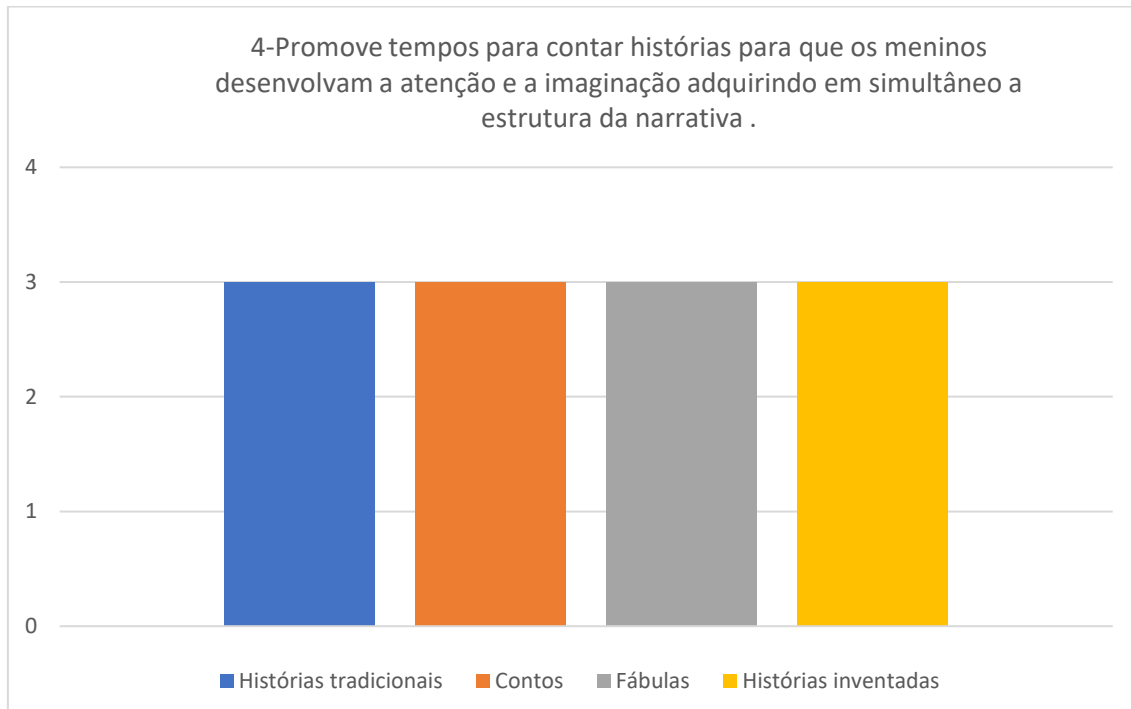


Gráfico6-Promoção de tempos para contar histórias-março

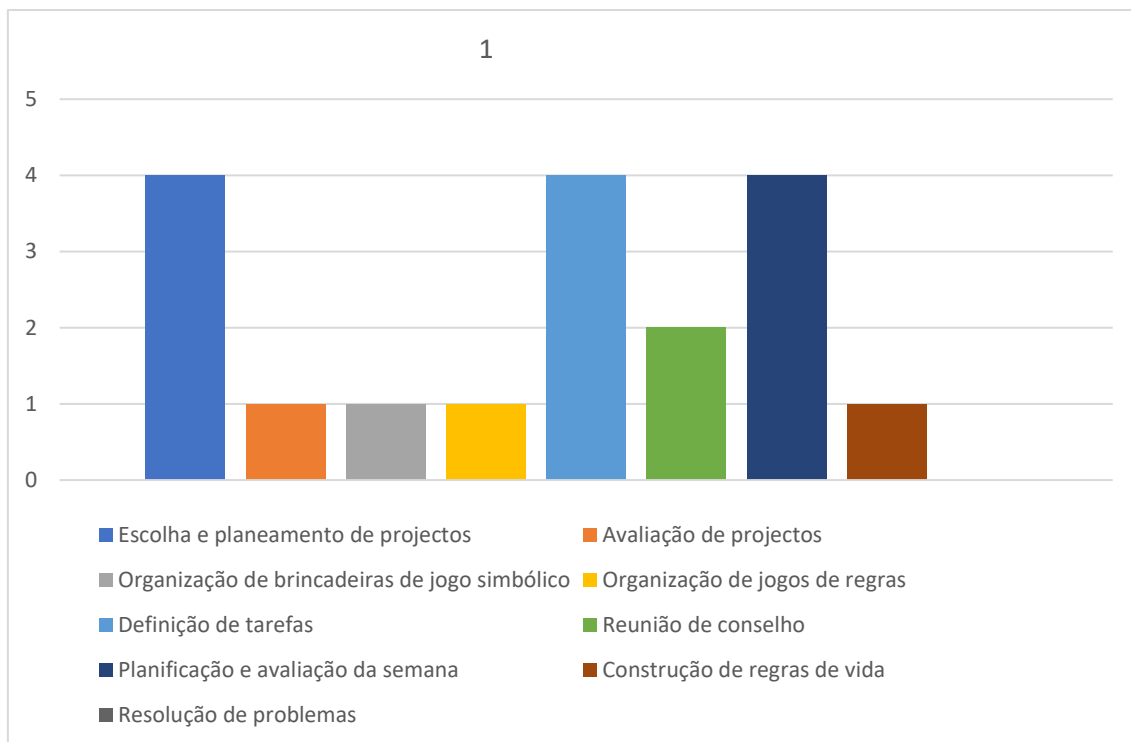


Gráfico7-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planejar e argumentar-março

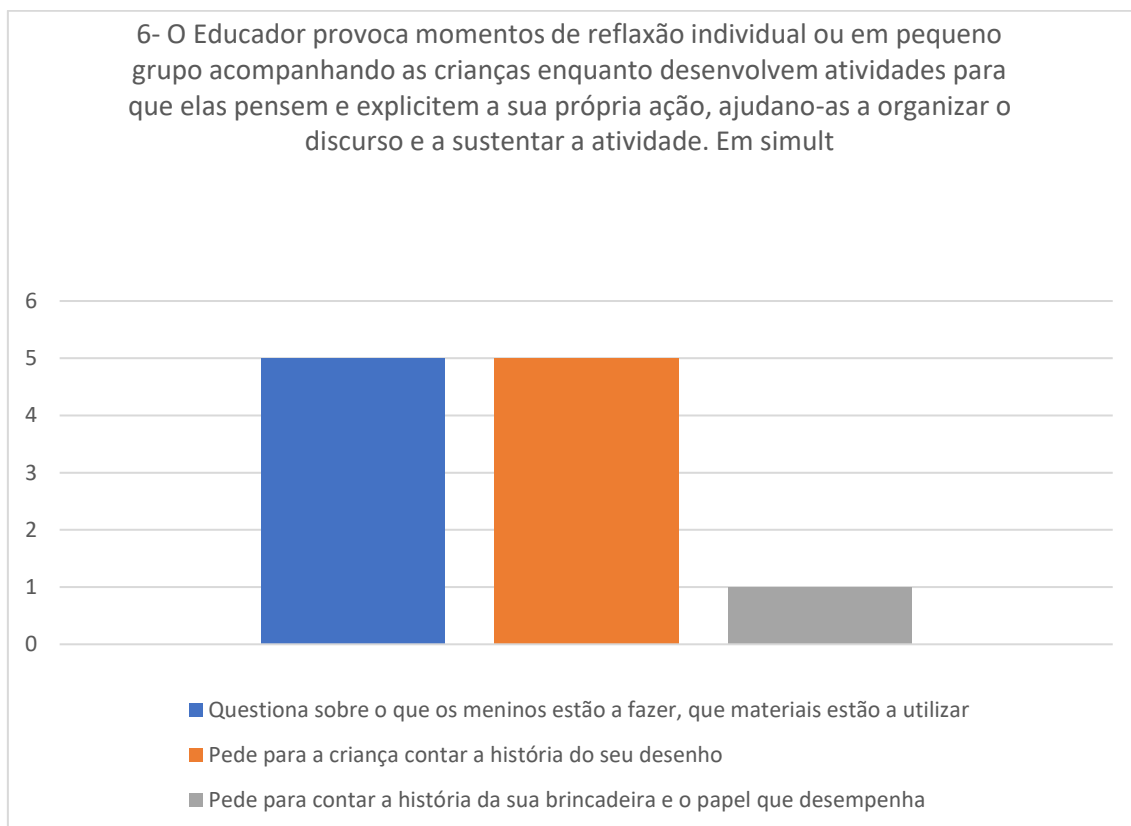


Gráfico8- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-março

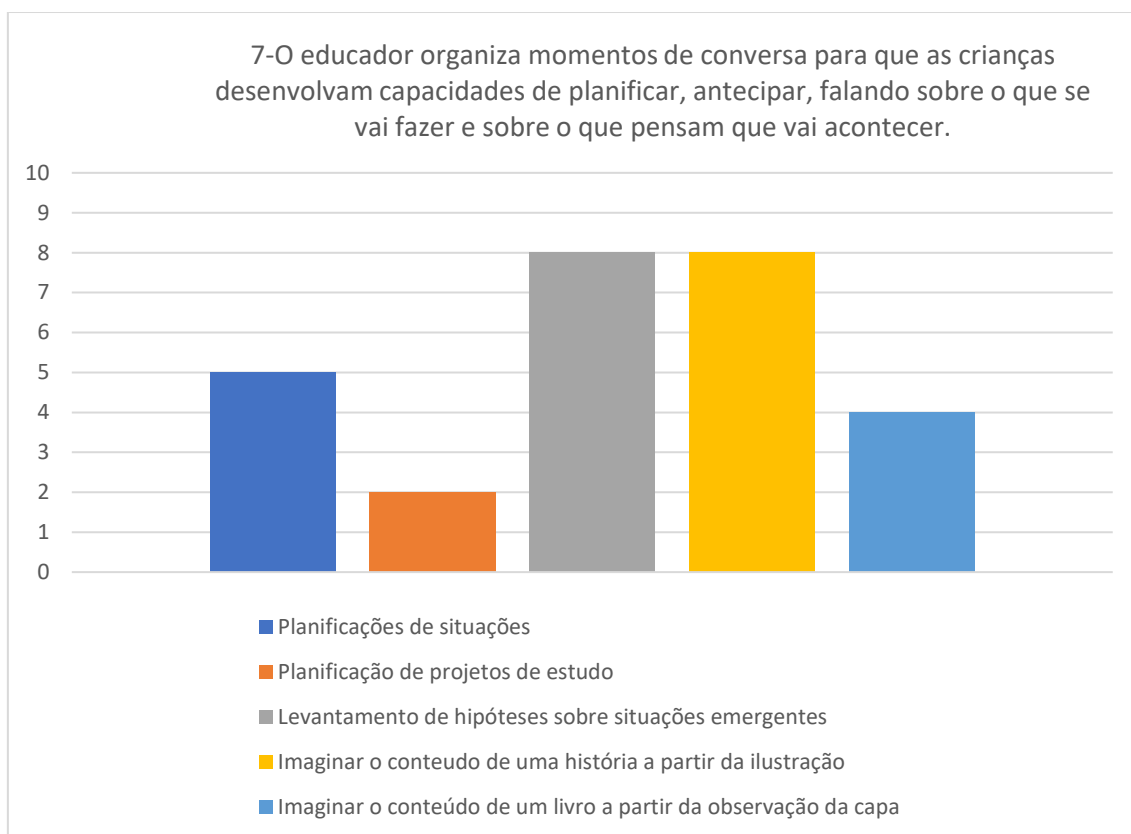
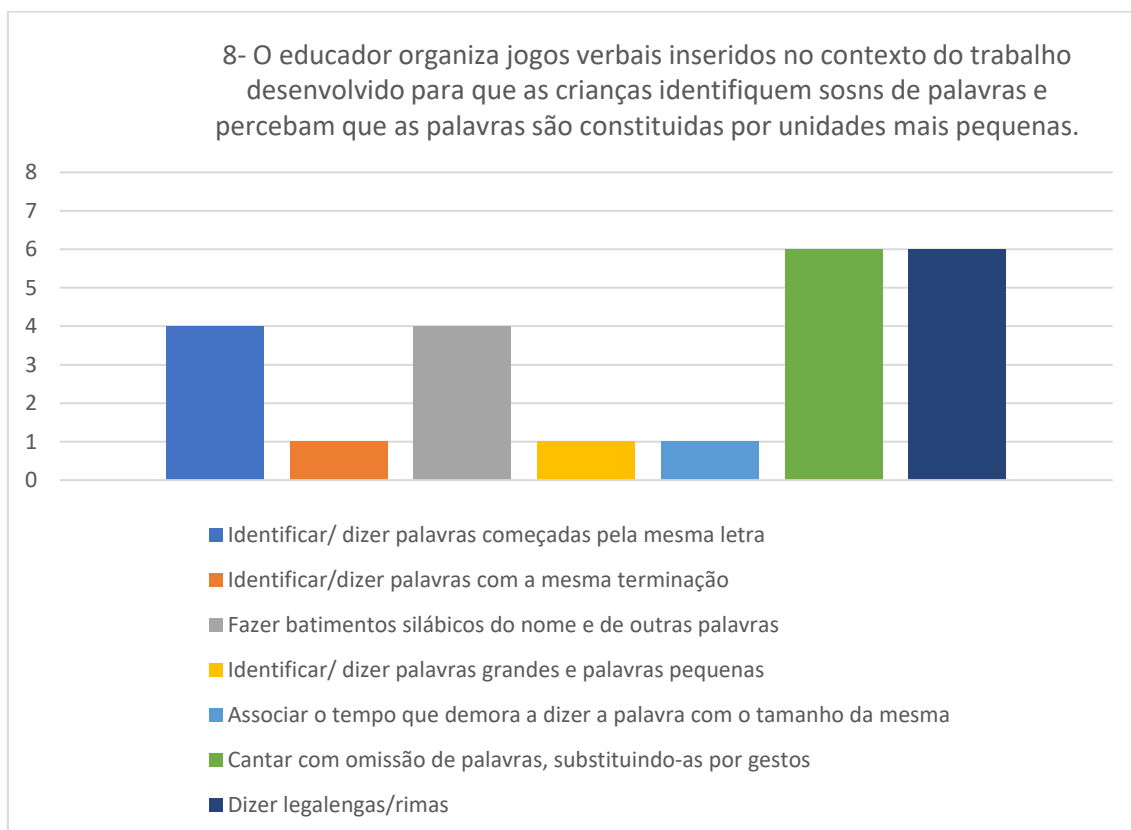


Gráfico9- Momentos de planificação e antecipação-março



1ª mês

No final do primeiro mês, ao elaborar os gráficos relativos a esse período, foi-me possível aferir quais os itens da grelha que teriam tido menos frequência. Deste modo pude verificar quais as ações que já tinha promovido, que ainda não teria promovido de todo ou que já tendo promovido, não teriam tanta expressividade. Assim, das atitudes pedagógicas menos registadas no primeiro mês de aplicação resulta a seguinte lista:

- Comunicação de projetos
- Partilha de sentimentos e emoções
- partilha de relatos quotidianos

- Formular questões: quando aconteceu o que esta a relatar
- O que gosta mais ou menos de fazer e porquê

- Imaginar ou contar uma história
- Ordenar imagens para verbalizar uma história

- Organização de brincadeiras de jogo simbólico
- Avaliação de projetos
- Construção de regras de vida
- Pede para contar a história da sua brincadeira e o papel que desempenham

- Planificação de projetos de estudo
- Identificar/dizer palavras com a mesma terminação
- Identificar/dizer palavras grandes e palavras pequenas
- Associar o tempo que se demora a dizer uma palavras com o tamanho da mesma

Ao tomar consciência destes dados, senti também necessidade de reajustar as minhas práticas nalguns momentos do dia, e na forma como as próprias rotinas eram conduzidas. Por exemplo, poucas teriam sido as partilhas de relatos quotidianos, ou a partilha de sentimentos e emoções. Ainda não teria em mim incutida a rotina da manhã de modo a saber gerir o tempo e permitir que esses momentos de facto acontecessem. Sendo o primeiro momento da manhã um momento oportuno de comunicação com e entre o grupo, por começarmos a rotina da manhã em roda a contar a música de bom dia, acordei com a Educadora cooperante que doravante as crianças começariam a ir para a sala mais cedo, abandonando a sala de acolhimento, de modo a poder de facto poder proporcionar um momento rotineiro de comunicação e partilha de

sentimentos, acontecimentos e experiências. A comunicação e projetos também foi dos itens menos preenchido na grelha. Mais tarde, refleti que de facto as comunicações de projetos teriam ainda acontecido poucas vezes. Havia, portanto, necessidade de implementar com mais eficácia os momentos de comunicação e a inscrição para tal no respetivo quadro. Comecei com a Educadora, a incentivar mais as crianças para que se inscrevessem para comunicar o seu projeto ou trabalho/pesquisa. Estando neste mês a conhecer o ambiente educativo, rotinas e características deste jardim de infância, estes itens terão sido efetivamente menos frequente e portanto, alvo de análise e de uma tentativa de retificação no mês seguinte.

Verifiquei ainda no final deste mês que também não teria formulado muitas vezes questões sobre quando aconteceu o que estava a relatar, ou o que gosta mais ou menos de fazer e porquê. Sobre estes itens, consciencializei-me que de facto teria estado tão envolvido na planificação de atividades e a tentar conquistar o habito de cada vez melhor conseguir atender às solicitações deste grupo de crianças, que acabei por descurar uma maior proximidade com cada criança na tentativa de não conhecê-las tão profundamente quanto possível, mas também com o objetivo consciente de que seria precisamente através desses diálogos e desse incentivo ao discurso que estaria também a potenciar momentos de expressão do oral, em que as crianças são ouvidas, vão construindo e articulando o seu pensamento enquanto verbalizam e constroem a sua consciência linguística. Senti necessidade de reforçar esta ideia, de que todos os dias deveria tentar construir com as crianças este tipo de diálogos, com o objetivo de que em conversa com um adulto possam aprofundar o conhecimento do funcionamento da sua língua- e portanto, fazê-lo de modo cada vez mais profícuo. Deveria, portanto, constituir-me um modelo linguístico para estas crianças, fomentando um clima de diálogo, de descoberta e clarificação de novas palavras, tal como aconteceu nas histórias com música.

Outros dois itens foram igualmente menos registados, tais como imaginar ou contar uma história, ou ordenar imagens para verbalizar uma história. Nesta fase da minha PES não teria ainda começado rotineiramente as histórias com música semanalmente, tendo estado a instituição envolvida na Cimeira Infantil da Água, e num conjunto de atividades culinárias com pais que ocuparam duas semanas. No mês seguinte, haveria, portanto, que estar atento a estes itens, e planificar para cada história, momentos em que pudessem imaginar ou contar a história a partir da estética ou nome do instrumento em questão, ou de alguma imagem/objeto que levasse para introduzir a história. Ness primeiro momento (pré-escuta), tentei que as crianças contassem cada vez mais histórias, individualmente ou co-construídas em grande grupo. Quando efetivamente as histórias com música começaram a surgir de modo natural e por sugestão rotineira das crianças, senti que era de facto um momento importante pois permitia-

me envolver as crianças de modo a que se sentissem cada vez mais confiantes para imaginar a histórias com base na imagem/objeto que fosse levando para a história. Depois de contar cada uma das histórias, eram recorrentes os momentos de reflexão sobre a moral da história, ou sobre os aspetos que mais lhe teriam sido significativos tornando esse momento (pós-escuta) também fundamental na criação de espaços e condições para o desenvolvimento de competências orais e de oracia.

Outros dos pontos que senti necessidade de rever, por terem tido pouca frequência terá sido a avaliação de projetos, ou o pedir para contar a história da sua brincadeira. Em reflexão póstuma, considerei que de facto, por ter estado tão focado na preparação de atividades relativas à cimeira Infantil da água, e em compreender e assumir as rotinas deste grupo de crianças, que efetivamente não dediquei muito tempo a questionar às crianças ao que estavam a brincar, qual o papel que desempenham, envolvendo-me na brincadeira. Tentei depois, no mês seguinte, corrigir esta situação indo ter deliberadamente com as crianças afim de as questionar, e as tentar envolver num ambiente de diálogo, em que efetivamente são proporcionados momentos de verbalização do que pensam ou sentem, enquanto procuram aprofundar as suas justificações. Questões como “como é que fizeram isso?”; “podem explicar-me o que estão a fazer?”, “ao que estão a brincar?”, “que é que és nesta brincadeira?”, “porque é que gostas de fazer esta brincadeira?” começaram a ser feitas por mim mais frequentemente., e de modo intencional, indo de encontro à criação de momentos rotineiros de diálogo e de promoção da oralidade, em que o adulto se assume como modelo linguístico, e procura que cada crianças reflita sobre o que diz e como diz, devolvendo a frase corrigida, ou integrando novas palavras/sinónimos que possam enriquecer o vocabulário e a curiosidade destas crianças. Tentei também incluir nas planificações do segundo mês de PES em pré-escolar, a intenção clara de incutir cada vez mais a frequência semana da reunião em conselho, que ocorria no final da semana. Tendo também a implementação destas rotinas e momentos de avaliação e partilha sido um processo, efetivamente durante o primeiro mês ocorreram de forma reduzida.

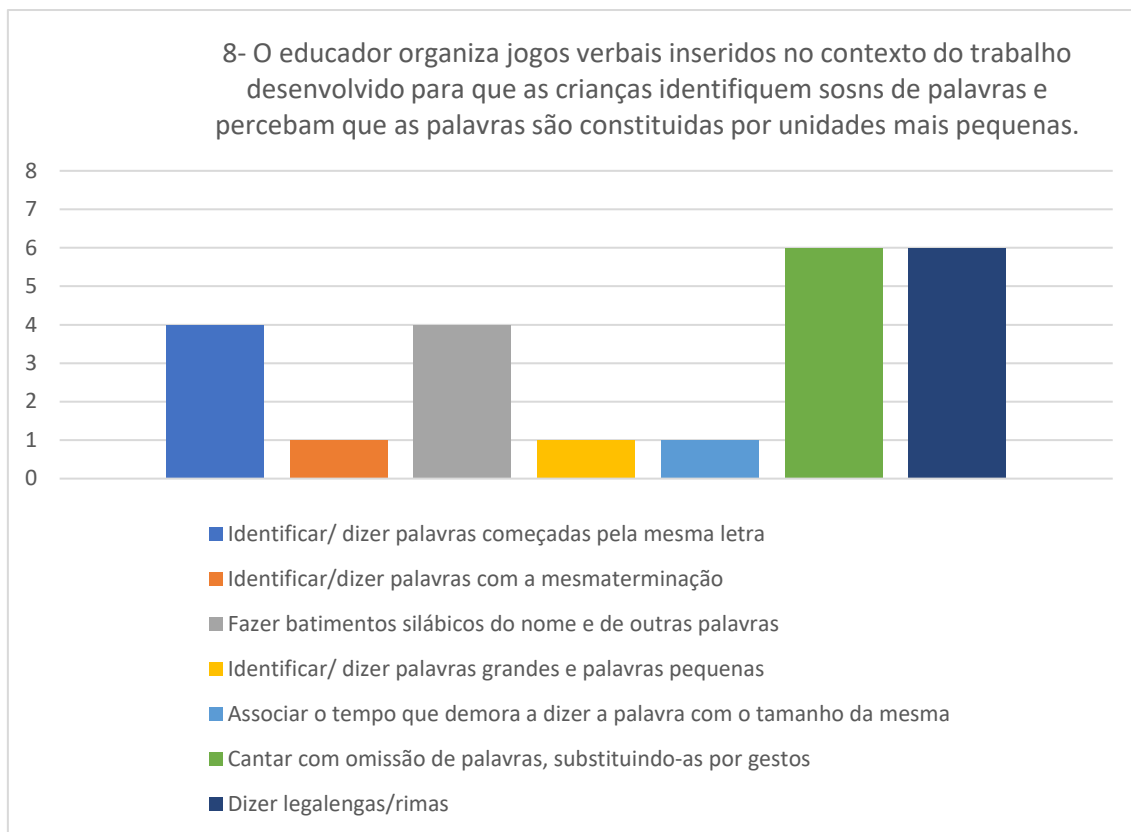


Gráfico10- Realização de jogos verbais-março

2º Mês- Abril

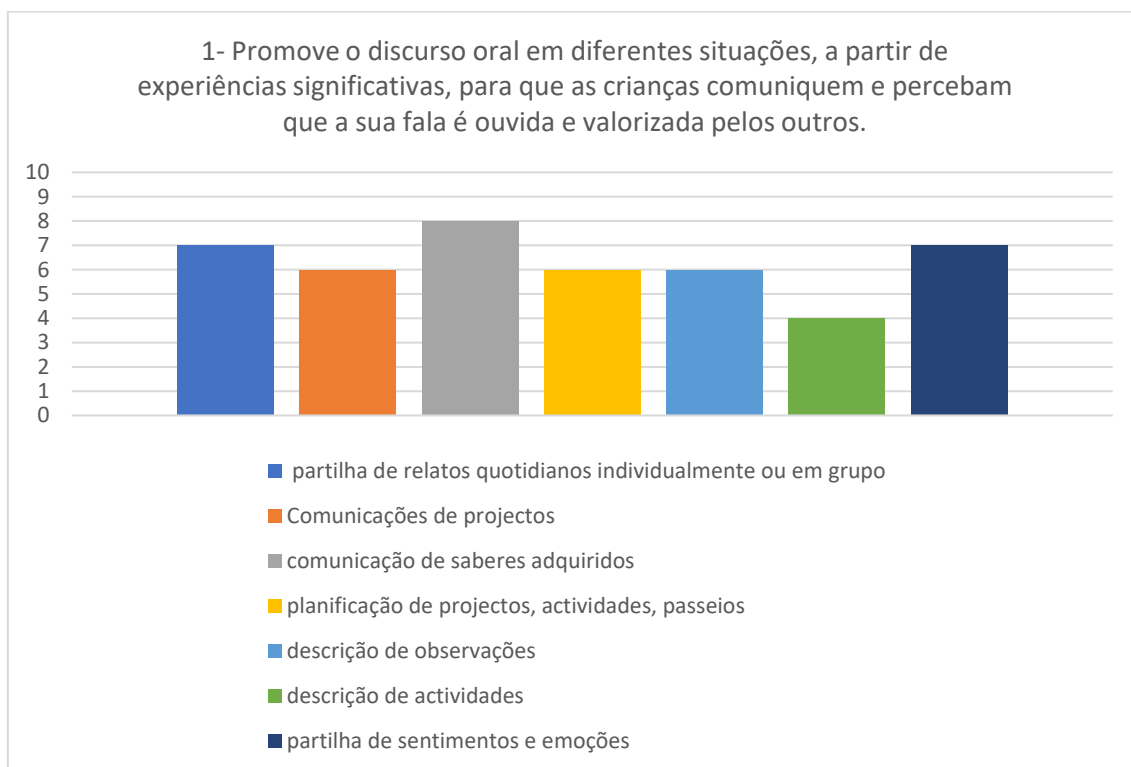


Gráfico11- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-abril

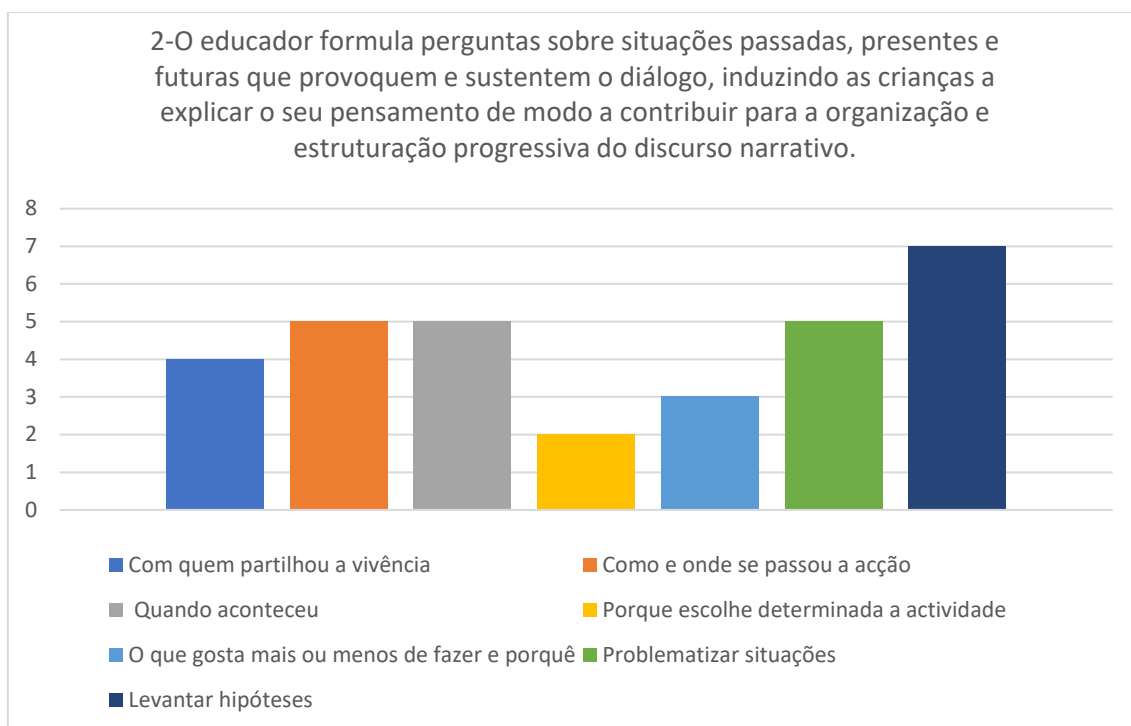


Gráfico12- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-abril.

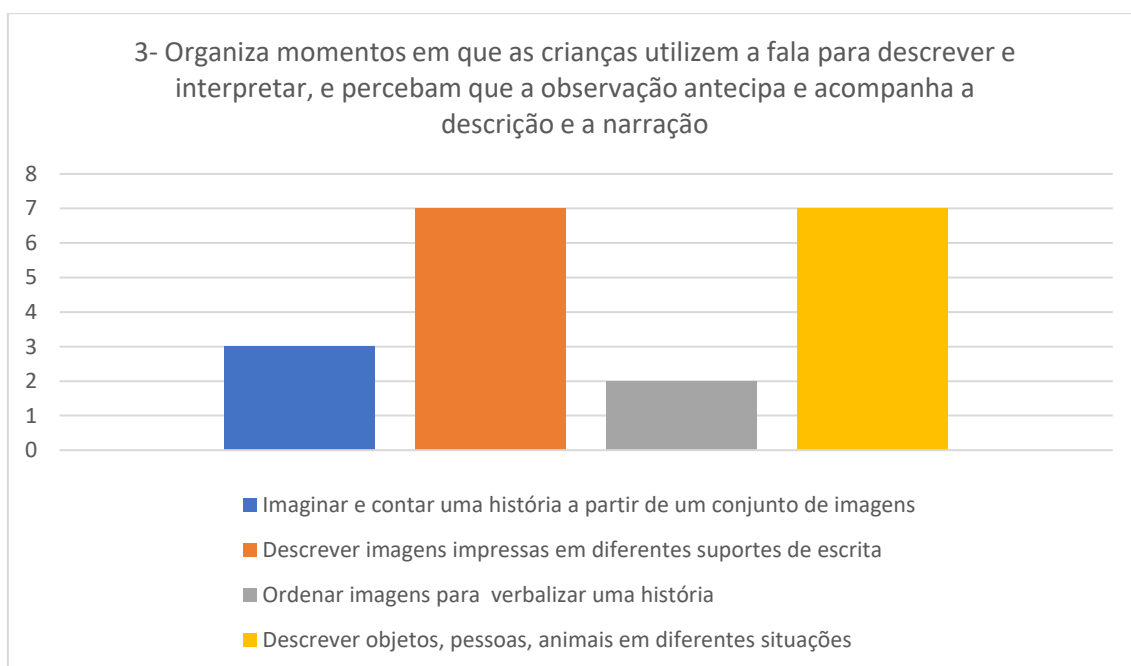


Gráfico13-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-abril.



Gráfico14-Promoção de tempos para contar histórias-abril.

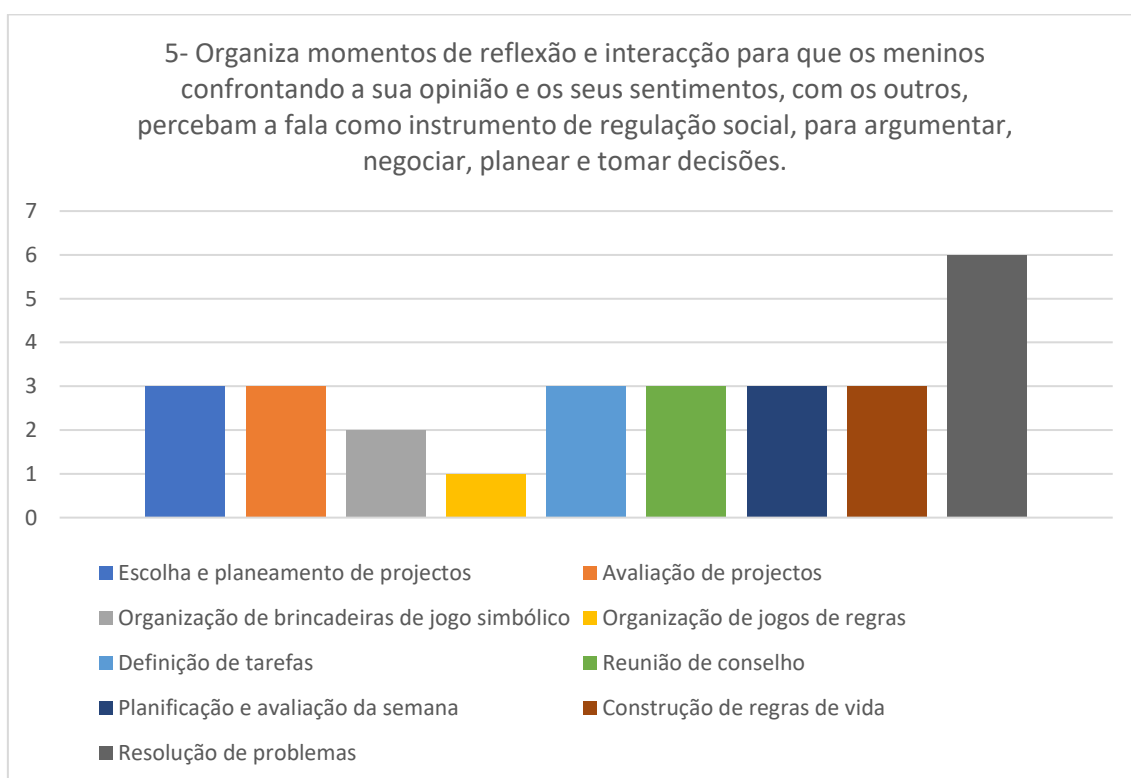


Gráfico15-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planejar e argumentar-abril.

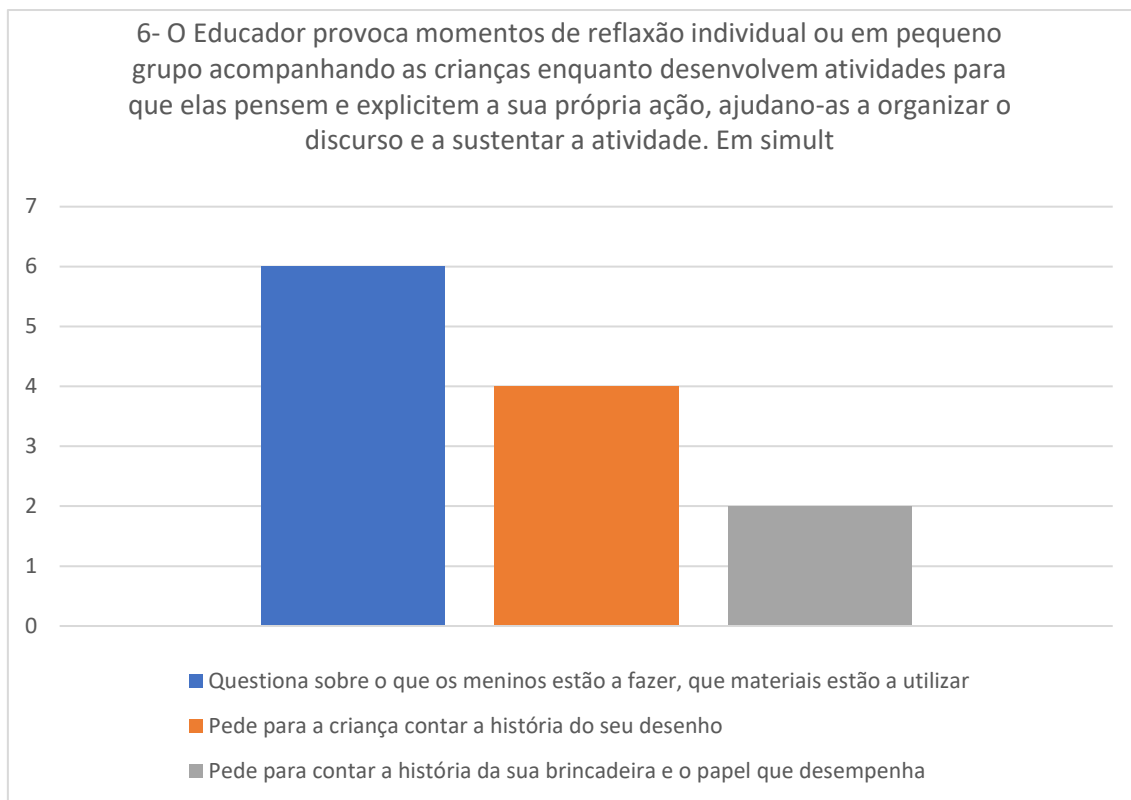


Gráfico16- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-abril.

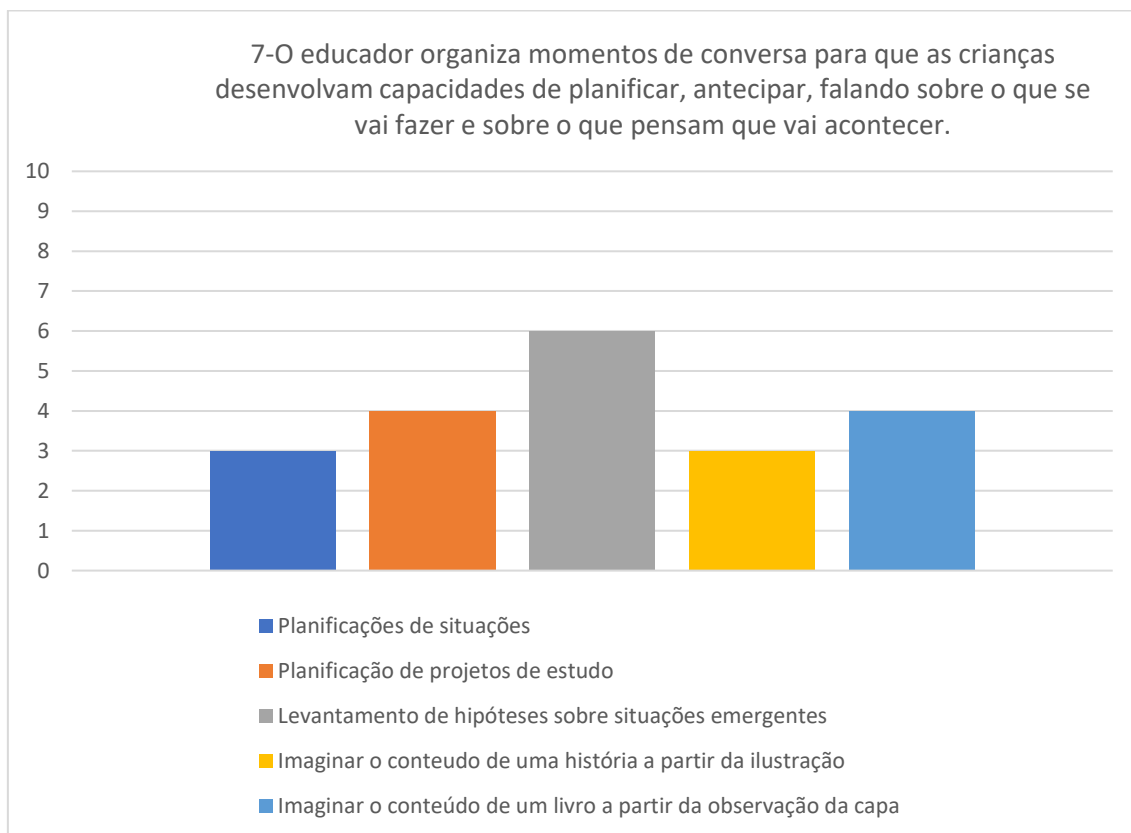


Gráfico17- Momentos de planificação e antecipação-abril.

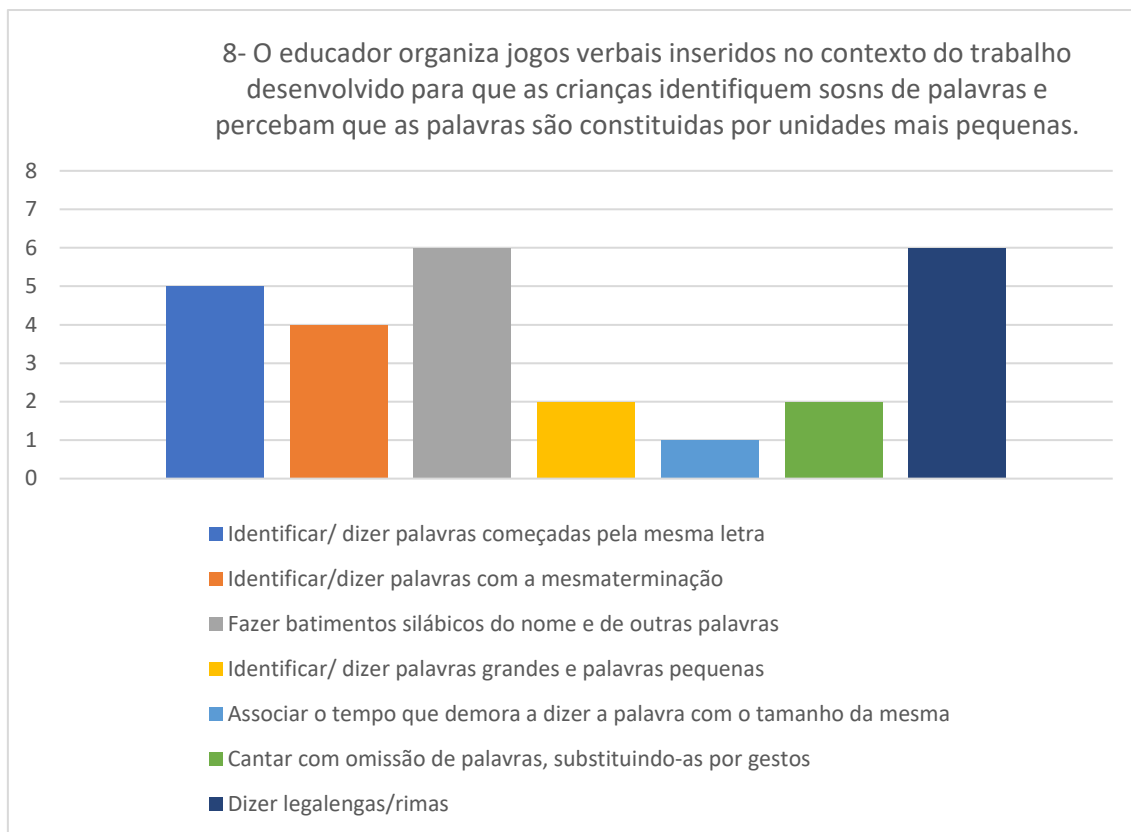


Gráfico18- Realização de jogos verbais-abril.

2º mês

No que concerne ao segundo mês, ao elaborar os gráficos relativos a esse período, foi-me possível verificar se de facto as reflexões realizadas sobre a pouca expressão de alguns dos itens da grelha tinham surtido efeito no modo de planificar as semanas e as minhas intenções. Assim, neste mês foi pela primeira vez possível realizar uma comparação direta com o mês anterior, e deste modo compreender se estava a descrever uma curva ascendente na aplicação da grelha ou não. aferir quais os itens da grelha que teriam tido menos frequência. Assim, das atitudes pedagógicas menos registadas no primeiro mês de aplicação resulta a seguinte lista:

- Descrição de observações
- Descrição de atividades
- Comunicação de projetos

- Porque escolhe determinada atividade
 - O que gosta mais de fazer e porquê
-
- Ordenar imagens para verbalizar uma história
 - Imaginar e contar uma história a partir de um conjunto de imagens
-
- Histórias tradicionais
-
- Organização de jogos de regras
 - Organização de brincadeiras de jogos simbólicos
 - Pede para contar a histórias da sua brincadeira
-
- Planificação de situações
 - Imaginar o conteúdo de uma história a partir da ilustração
-
- Associar o tempo que demora a dizer a palavra com o tamanho da mesma
 - Identificar, dizer palavras grande e palavras pequenas

Aquando da minha primeira análise ao preenchimento da grelha no mês de abril, senti-me por um lado entristecido, a verificar que em muito dos itens da grelha que pensava ter conseguido aumentar a frequência, não tinham de facto sofrido alterações (ou tinham sido pouco significativas). Verifiquei por exemplo, que a “descrição de observações”, “descrição de atividades”, “comunicação de projetos”, não tinha sofrido uma alteração significativa, quando pensava ter em facto concebido mais momentos de comunicação de projetos, e incentivado a inscrição para comunicação. O mesmo terá sucedido aos itens “porque escolhe determinada atividade” ou “o que gosta mais de fazer e porquê”, e ainda “planificação de situações” ou “imaginar o conteúdo de uma história a partir da ilustração”. Em conversa com a Educadora cooperante, a mesma falou-me de como a inscrição nos momentos de comunicação, tal como tudo o resto seria um processo que seria gradual e progressivo, e que o progresso seria notório

a mais médio prazo, e que o hábito e o gosto pela comunicação se podem adquirir e fomentar, num processo onde os tempos de cada criança deverão ser tidos em conta. Haverão certamente algumas crianças que vão demorar mais a sentirem-se confiantes para se inscreverem e tais momentos, havendo assim necessidade de prolongar estar práticas de predisposição e incentivo às inscrições. Relativamente aos restantes itens, numa análise posterior, entendi que estava a olhar para esta grelha esquecendo alguns fatores, nomeadamente os dias a menos em que neste mês estive na instituição. Efetivamente a frequência de muitos dos itens não teria subido, ou com fraca expressão. No entanto, o no mês de abril estive fora da instituição praticamente uma semana e meia, por esta se encontrar encerrada para férias. Assim, tendo em conta este fator, e de que o mês não teria tido 4 semanas como o anterior, e olhando novamente os gráficos verifiquei que de facto nenhum item baixou. Houve de facto itens que não se alteraram, mas a maior parte efetivamente subiu quando comparado com o mês anterior. Outros, que efetivamente não se tinham alterado ou baixaram, tiveram que ver com uma incidência especial e deliberada sobre outros itens. Por exemplo, houve menos histórias tradicionais, mas houve em contrapartida muito mais contos durante este mês. O final deste mês, e a posterior análise aos gráficos relativos à grelha, permitiu-me, portanto, alterar a forma como olhava a interpretava os dados da grelha: seria pois necessário ter uma visão mais vasta e alargada dos acontecimentos, e algum distanciamento para os compreender. Não poderia fazer uma interpretação meramente analítica nos números obtidos, mas sim perspetivá-los à luz dos acontecimentos daquele mês em concreto, e de quais as dinâmicas em que a instituição esteve envolvida. Ainda assim, os itens “associar o tempo que demora a dizer a palavra com o tamanho da mesma” e “identificar, dizer palavras grande e palavras pequenas” não estiveram realmente muito presentes, sendo que necessitaria de planear melhor estes momentos e consciencializar-me que nestes dois pontos em questão ainda não teria havido um trabalho consistente na tentativa expressa de desenvolver a consciência linguística (consciência linguística, fonológica e da palavra).

3º Mês- Maio

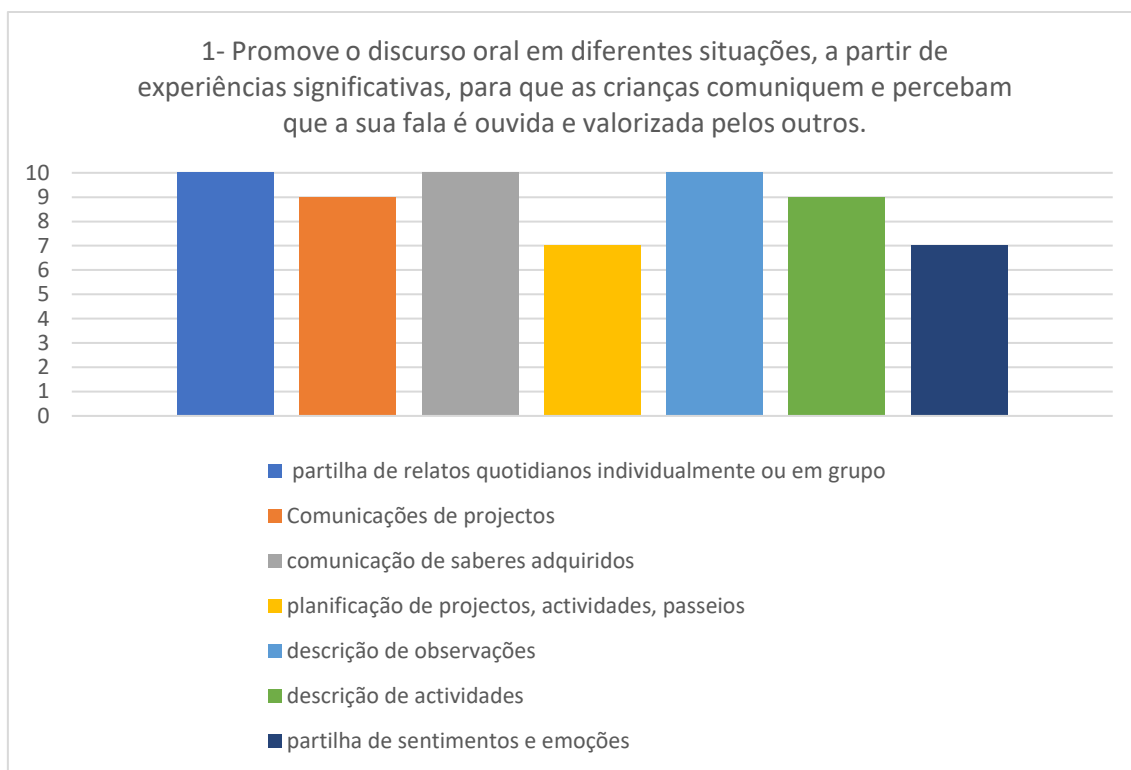


Gráfico19- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-maio

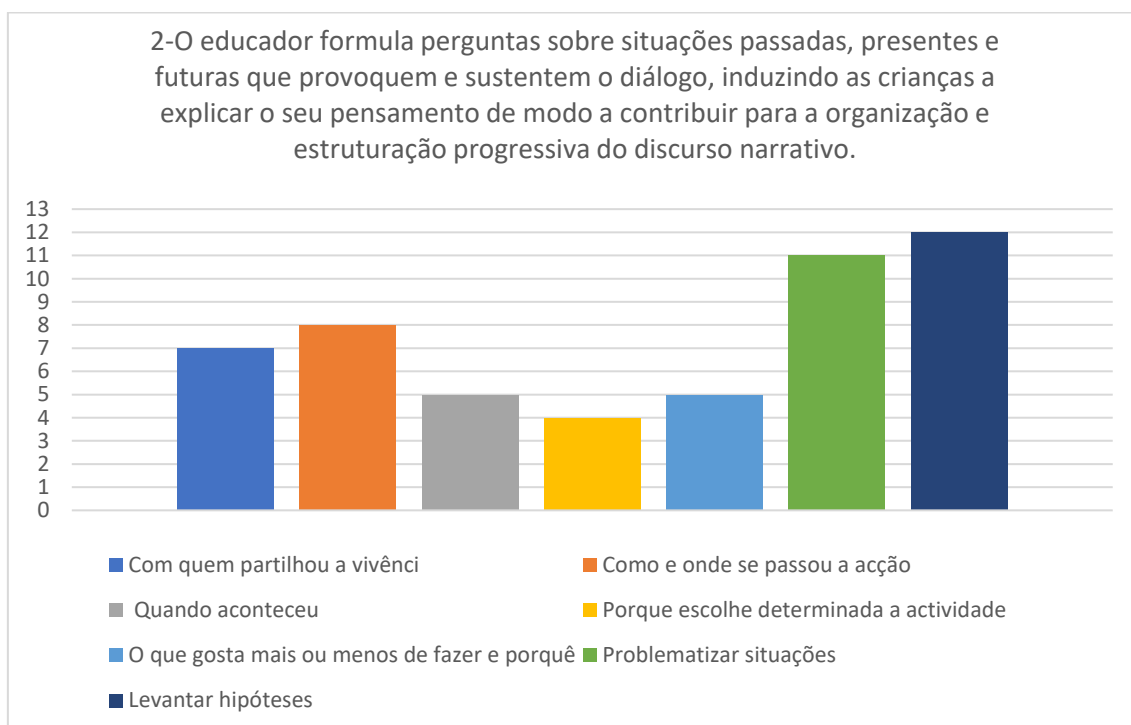


Gráfico20- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-maio.

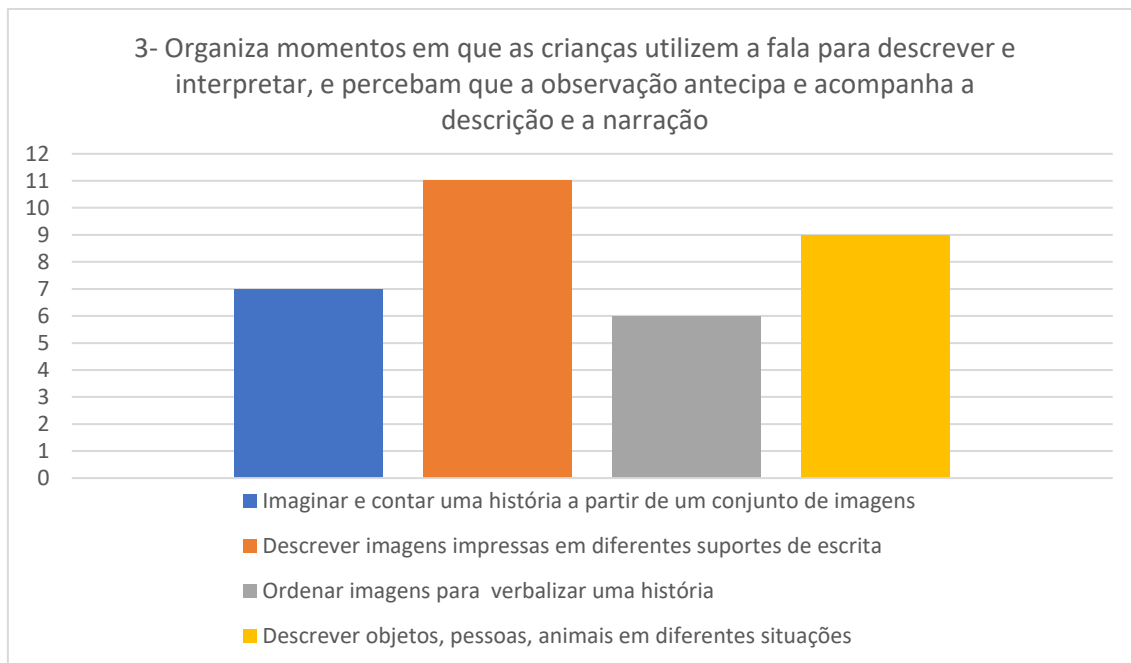


Gráfico21-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-maio.

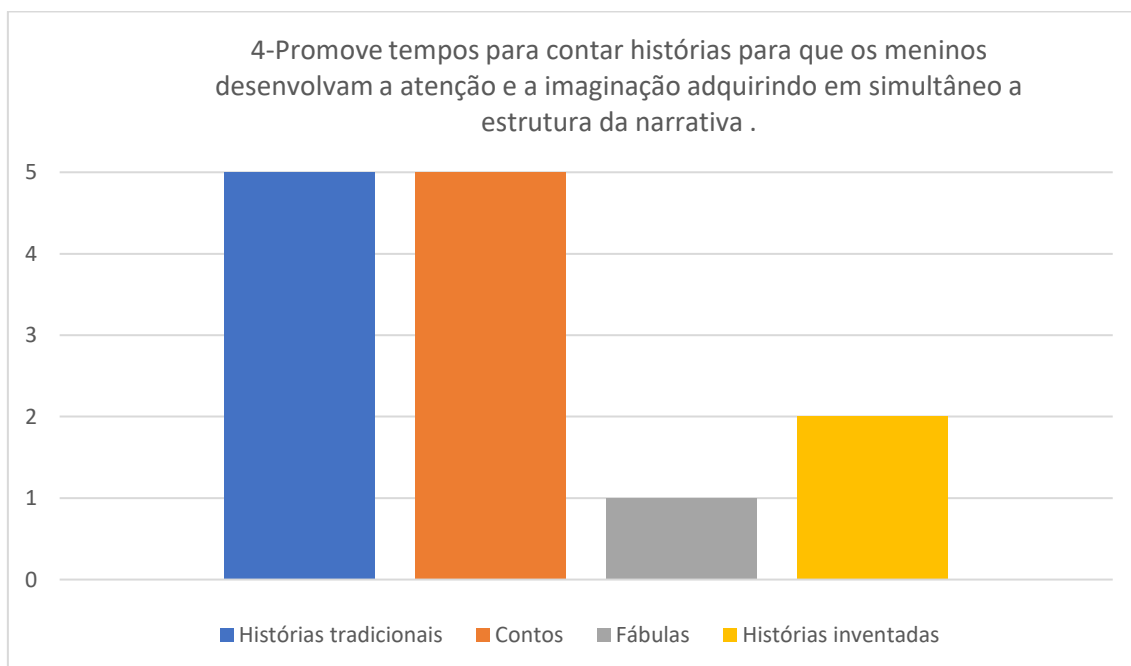


Gráfico22-Promoção de tempos para contar histórias-Maio.

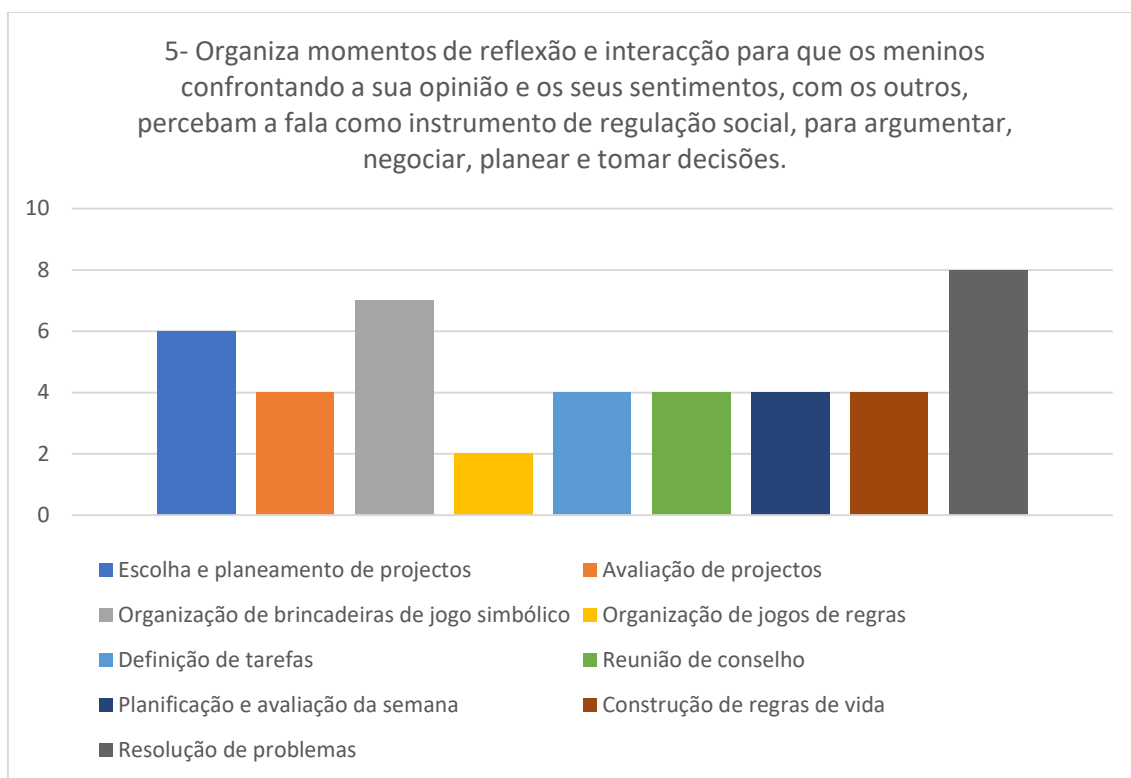


Gráfico23-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planejar e argumentar-maio.

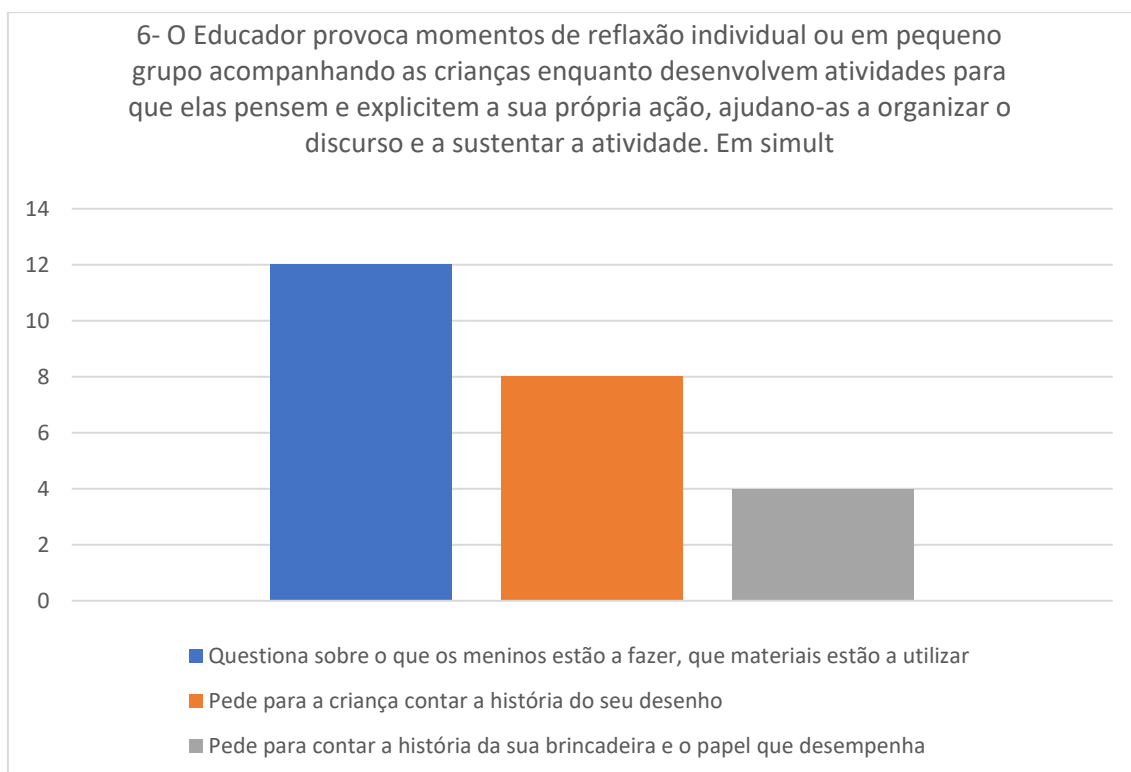


Gráfico24- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-maio.

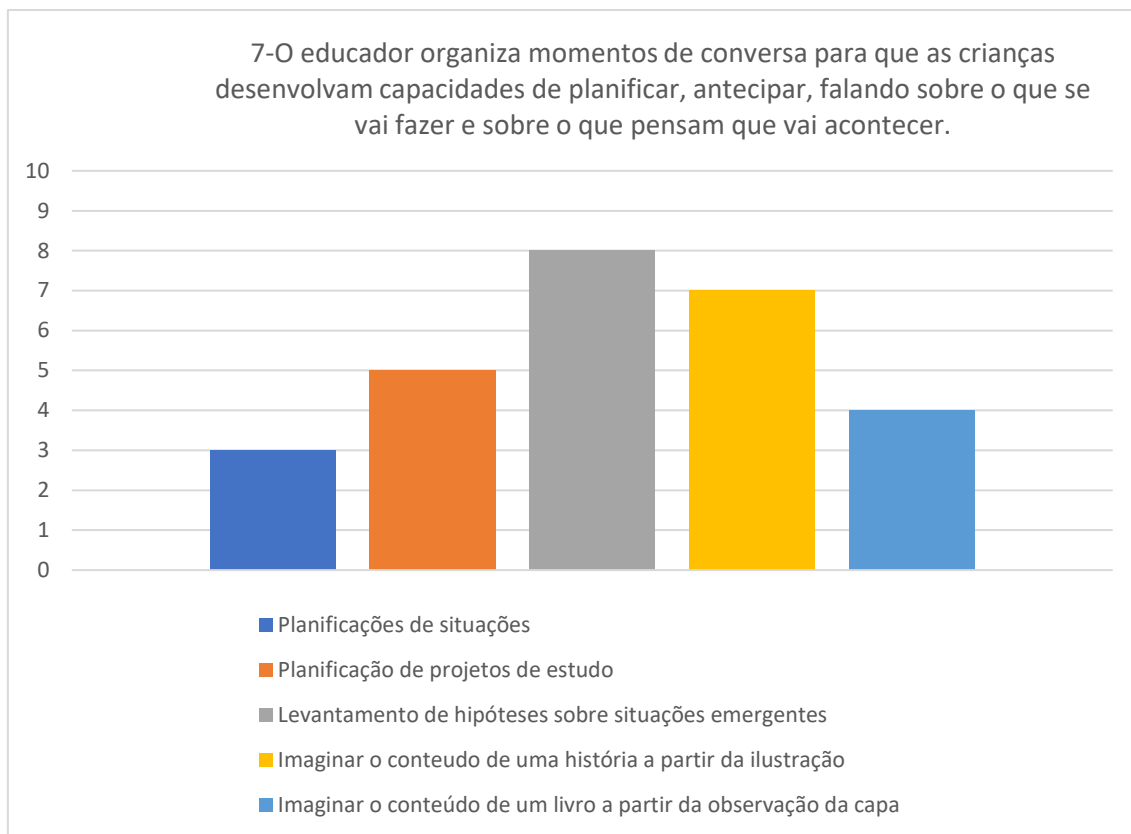


Gráfico25- Momentos de planificação e antecipação-maio.

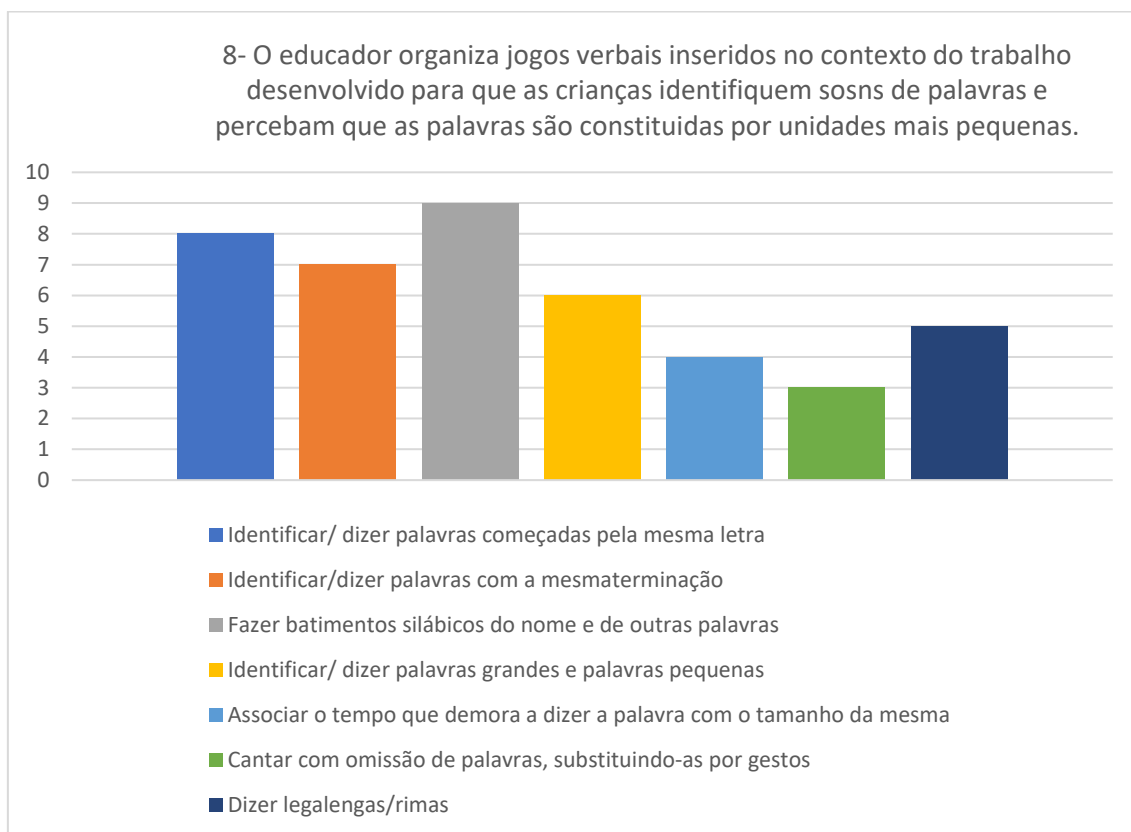


Gráfico26- Realização de jogos verbais-Maio.

3º mês

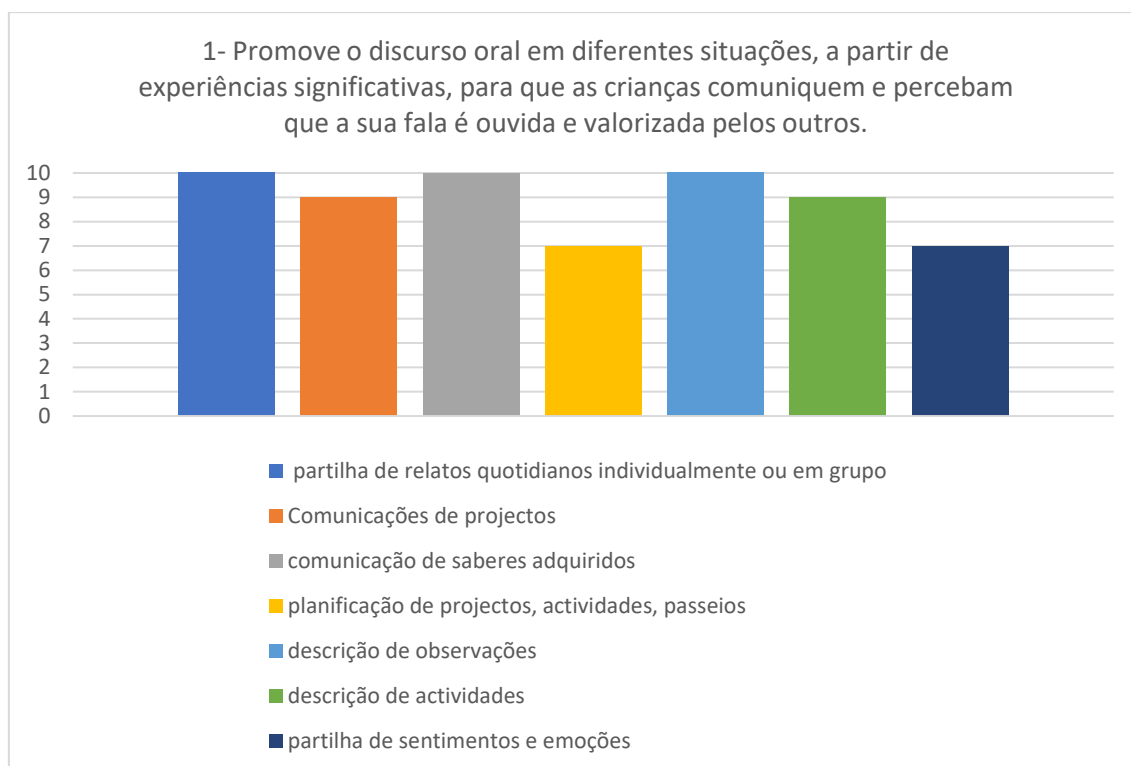


Gráfico27- Promoção do discurso oral em diversas situações e valorização do discurso-maio

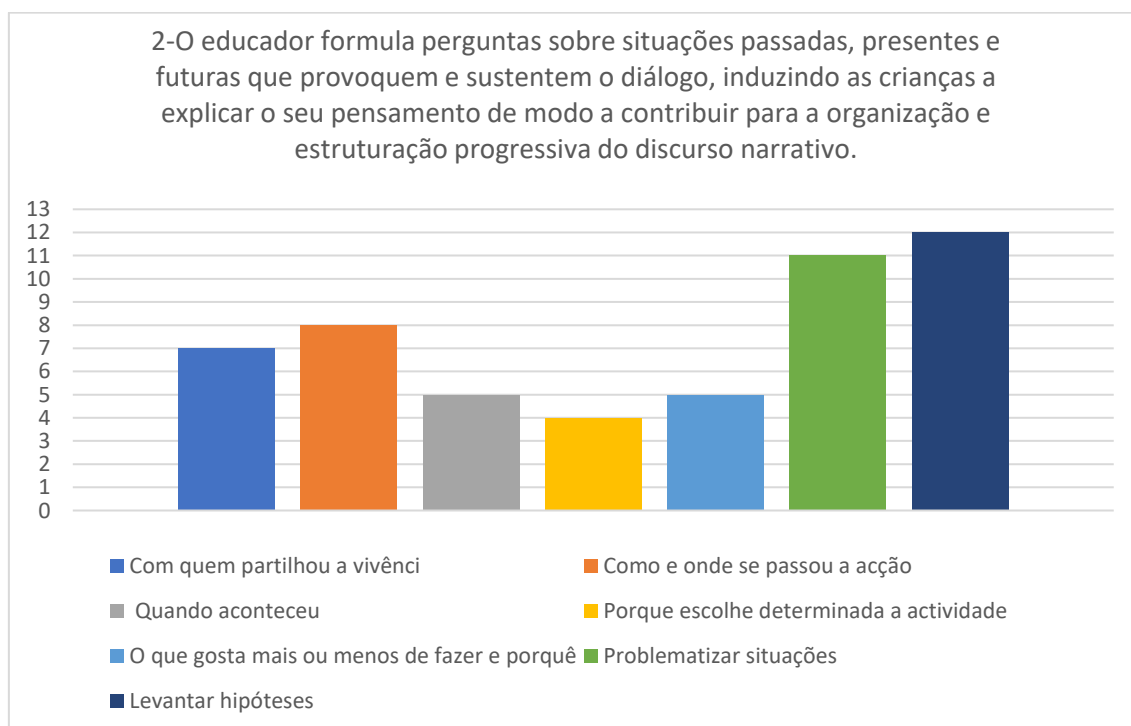


Gráfico28- Formular questões sobre diversas situações- organização do discurso narrativo-maio.

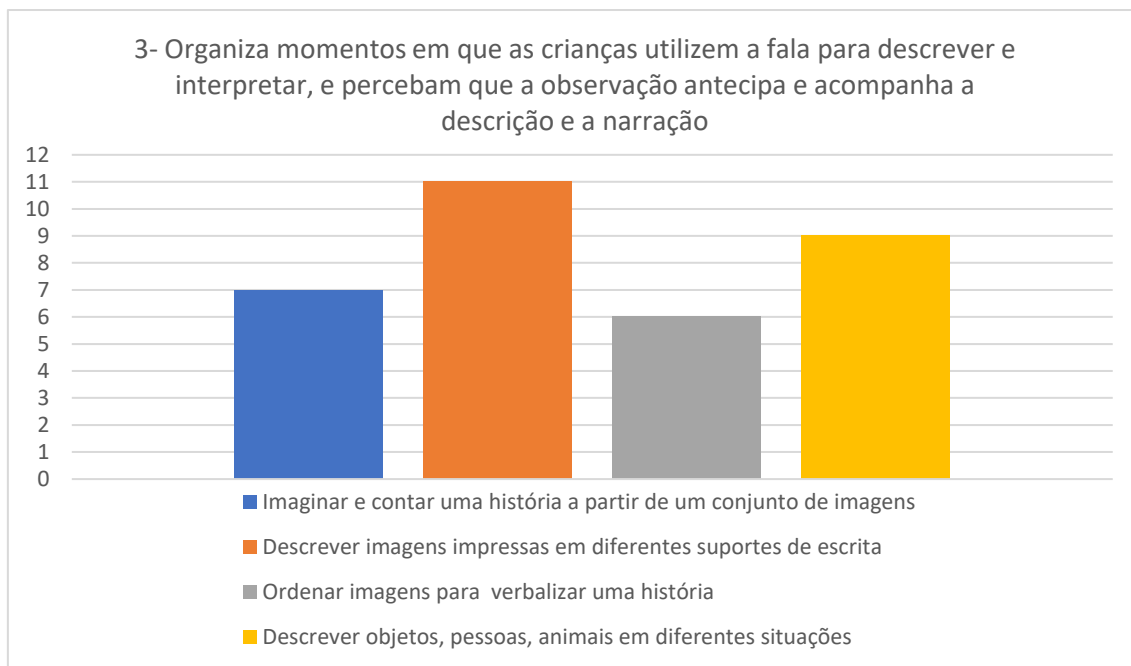


Gráfico29-Organização de momentos de utilização da fala para descrever e interpretar-maio.



Gráfico30-Promoção de tempos para contar histórias-maio.

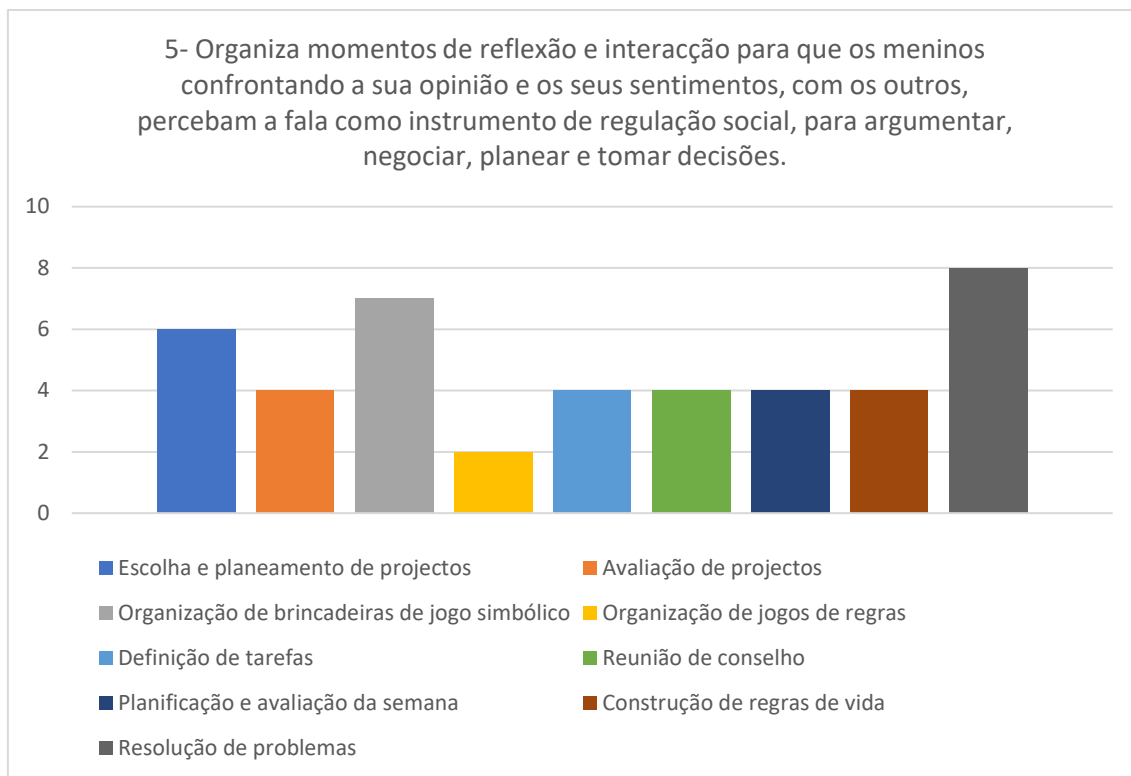


Gráfico31-Organização de momentos de reflexão e trabalho a pares para negociar, planear e argumentar-maio.

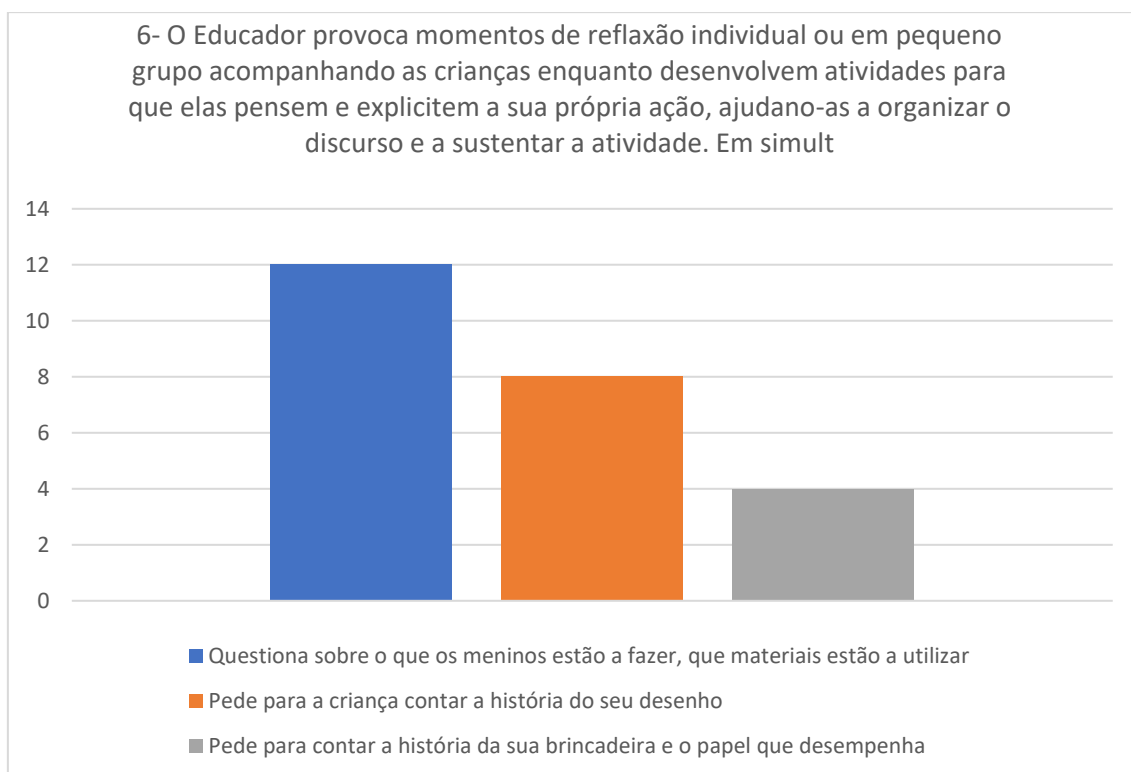


Gráfico32- Promoção de momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo-maio.

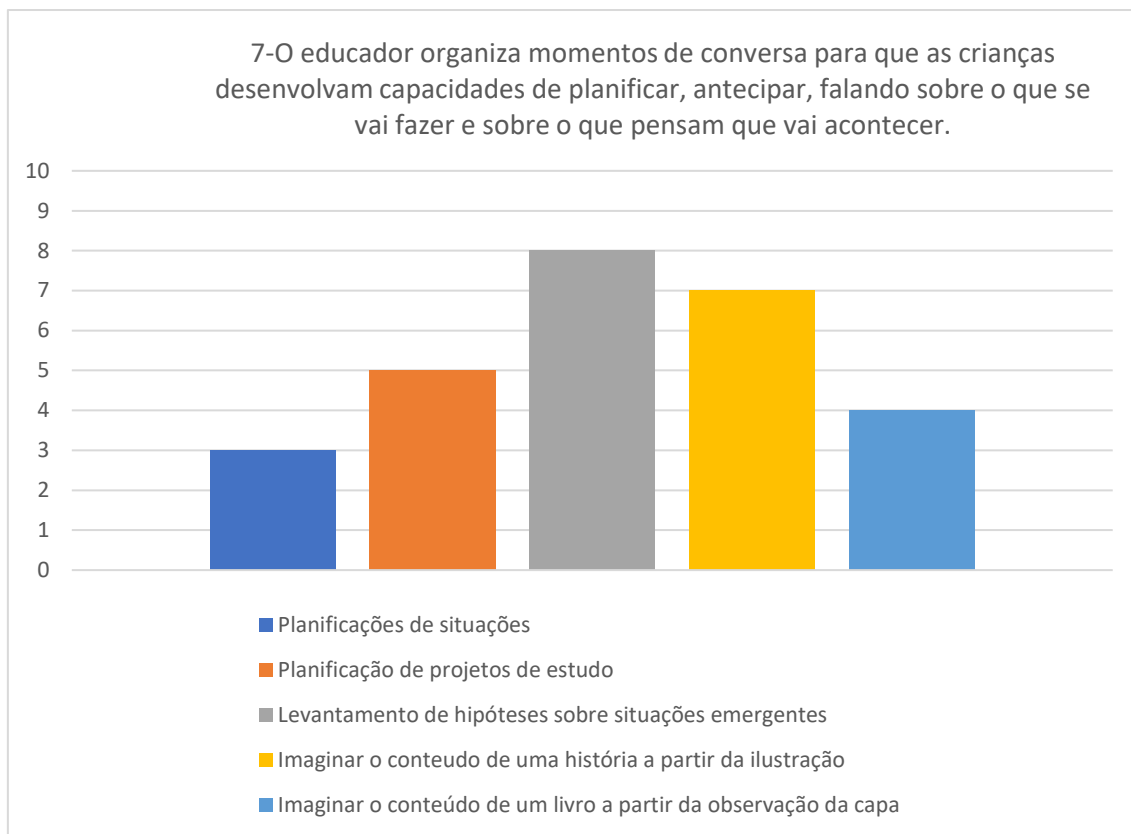


Gráfico33- Momentos de planificação e antecipação-maio.

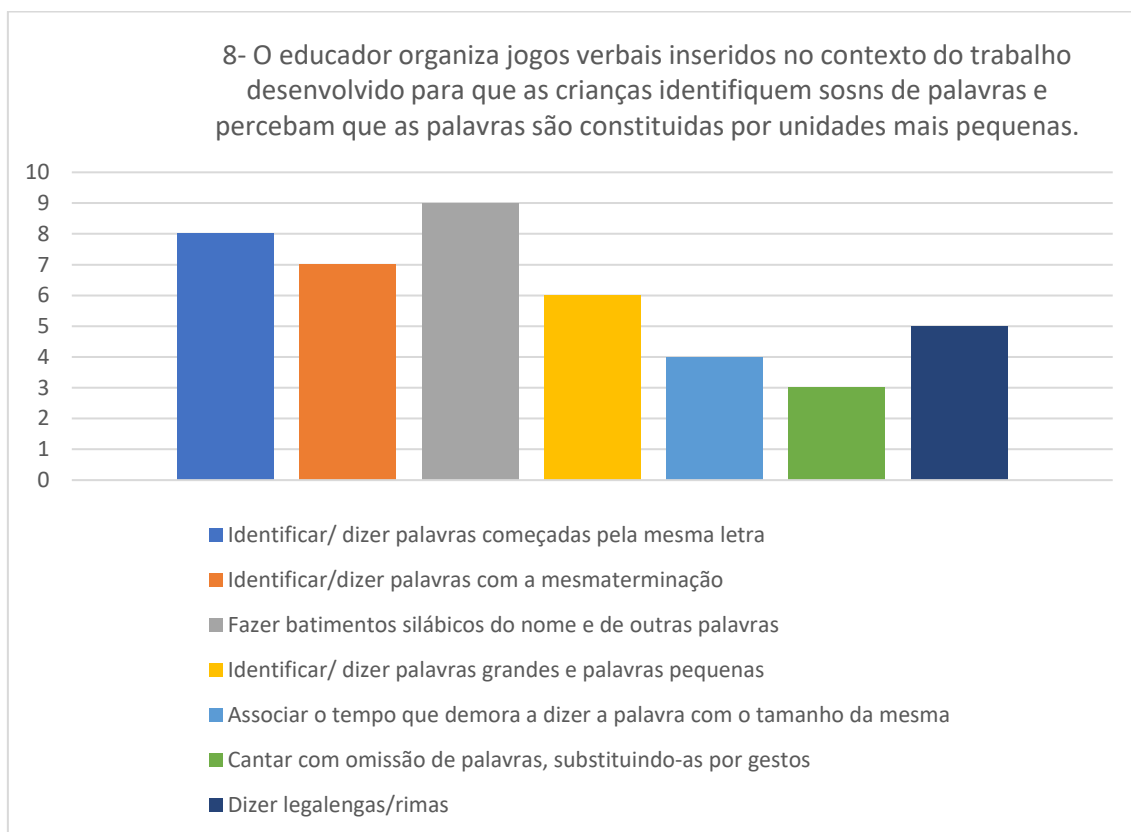


Gráfico34- Realização de jogos verbais-maio.

O terceiro mês da minha PES em pré-escolar revelou-se o mais efetivo no que concerne à aplicação da grelha. Todos os itens da grelha verificaram uma subida relativamente aos meses anteriores, não se verificando ao mesmo tempo nenhum valor nulo. Julgo que a melhor aplicação da grelha se deve a uma série de fatores que culminaram durante este último mês. Senão vejamos: foi efetivamente durante este mês que ocorreram mais visitas a fontes no âmbito do projeto desenvolvido “As Fontes da minha Cidade”, ou da visita histórica à vila de Redondo, potenciando os momentos de comunicação oral com várias pessoas, nomeadamente pais e adultos com que as crianças conversavam no percurso- instituição-fonte-instituição, ou durante a execução das representações gráficas das fontes. Por outro lado, foi também neste mês que a implementação dos momentos de comunicação oral ficou mais firmemente instituída, ocorrendo todas as semanas as reuniões em conselho. De igual modo, este mês terá sido o mais rico em inscrições para comunicações de projetos/aprendizagens/experiências.

Conclui no final deste mês que de efetivamente a grelha relativa ao “atos de fala” teria sido determinante nas minhas intencionalidades pedagógicas durante toda a PES. Só mais tarde, refletindo sobre a totalidade desta OES, assumi que a grelha utilizada, teria sempre itens que seriam menos explorados que outros. Descobri que isso é não só comum como normal- as vivências, tempos e propostas da instituição, diferem de semana para semana e de mês para mês. Nenhuma semana ou dia é igual, e por conseguinte também os meses não o serão. Assim, acabei nesta PES por encarar a grelha não como um esquema que deve ser olhado apenas analiticamente, sem ter por base tudo aquilo que se passou nesse mês na instituição e na própria cidade. Se prolongasse a utilização da escala por mais 3 meses, no final haveriam itens mais recorrentes que outros, o que compreendi, seria normal. Acontece que a escala não é apenas um conjunto de intenções pedagógicas que potenciam o desenvolvimento de competências orais e de oracia, mas também uma ferramenta de planificação e avaliação- um fio condutor que paute a minha ação e guie o modo como penso as rotinas e o dia-a-dia, de modo a que conflua no objetivo pretendido (desenvolver as referidas competências do oral). Numa primeira fase do preenchimento da grelha, ao invés assinalar a frequências das atitudes pedagógicas sugeridas por dia, registei todas as frequências, ou seja, se houvesse por exemplo três registos de contos ou fábulas no mesmo dia, registaria o número 3, ao invés do número 1, tornando quer a leitura quer o preenchimento mais difícil e demorado. Só depois de uma primeira análise com a prof.^a orientadora me foi possível corrigir esta situação, e reajustar os registos já realizados, e os que realizaria doravante. Se no início olhava a grelha como um conjunto de itens estanques que deviam ser tão preenchidos quanto possível, compreendi por fim que este instrumento de

registo é uma linha guia na intencionalidade pedagógica, que pode e deve ser olhada de modo a melhor planear e compreender a forma como integramos as atitudes pedagógicas.

Atos de fala- Alguns exemplos:

Partilha de relatos quotidianos com o adulto ou com o grupo:

“O D. contou-me que foi a Lisboa....queres contar aos colegas o que foste lá fazer?...e como é que foste?”

“ Já viram que o B. hoje traz uma coisa nova? Queres contar a história disso que nos trazes? Onde é que arranjaste?”

Comunicação de projetos realizados:

“X.: Hoje fiz uma trompa com o Pedro. Fizemos com mangueira verde, um funil e uma coisa de ferro dura...”

Estagiário: “Que se chamava bo....”

X.: bocal! como o da trompete da Lisete!”

X.: “Depois fomos tocar e como não havia para todos, o G. tocou na flauta e a M. na pandeireta. Depois o Pedro deu aos outros meninos para tocarem, porque aquilo faz um barulho muito aaaaaalto!”

Comunicação de aprendizagens:

“ S.:Estivemos a por os coentros na terra. Primeiro tivemos que lavar os copos, depois o pedro resgou o saco e caiu terra para o chão, e depois apanhámos. Fomes pondo a terra nos copos depois metemos os coentros...”

Estagiário: “ mas os coentros já tinham crescido quando os colocaram na terra?”

S.: “Não, metemos as sementes só. Depois cresceram, mas foi com o sol e a água da garrafa.”

Planificação de projetos, atividades, passeios:

Estagiário: “Amanhã vai estar calor.... o que é que acham que precisamos de levar para Redondo?”

G.: “Chapéus!”

S.: “Água e gelados!”

Estagiário: “Boa, temos que por chapéus e água na nossa lista. Mas acham que os gelados chegavam lá inteiros com este calor?”

M.: “Não, derretiam todos, porque está muito calor e os gelados derretem.”

Estagiário: Então assim como fazemos para comer lá o gelado?”

L.: Levamos a moedinha e compramos lá, quando vamos ao jardim fazemos assim!”

Estagiário: “Boa ideia, o que acham? Pedimos uma moedinha aos pais? Um euro chega, portanto, pode pedir apenas um euro sim?”

Descrição de observações:

Estagiário: “E como é que estava a praça?”

“M.A.: Estava cheia de carros, com um tapete vermelho grande e um palco. Devia ser ali que iam falar ao microfone, porque estavam lá uns microfones.”

Estagiário: “Quantos, lembras-te?”

M.A.: “Acho que eram três, mas tirámos uma fotografia e podemos ver... também tirámos às coisas da guerra e aos cavalos...”

Estagiário: “Às coisas da guerra? Aos camiões e jipes do exército?”

M.A.: “Sim.”

Descrição de atividades:

Estagiário: “Perceberam? Então como é que vamos fazer o pão?”

G.: “Então temos que fazer a massa do padeiro com a farinha e a água misturada com o sal, e depois mexemos muito com as mãos. Depois fazemos bolinhas e colocamos lá dentro o chouriço.”

Estagiário: “E depois estão prontos para comer?”

G.: “Não, a massa assim não presta, têm que ir ao forno para ficarem bons para comer!”

Partilha de sentimentos e emoções:

Estagiário: O S. disse-me que se portou mal na sesta e não deixou ninguém dormir. Acho que ele quer dizer qualquer coisa, não é?”

S.: “Fiquei triste porque a V e o P. ficaram tristes comigo. Tenho que estar sossegadinho para deixar os colegas dormir. Mas eu não tenho sono...”

Estagiário: Podes não ter sono S. mas há colegas que querem descansar, e só o podem fazer em silêncio. Não gostavas que eles te ajudassem a dormir quando tens sono? Então, é isso mesmo que tens que fazer...”

Com quem partilhou a vivência:

Estagiário: E com quem dormiram nas tendas?”

Estagiário: Com quem foste à terra dos avós?”

Como e onde se passou a ação da história:

Estagiário: “Onde é que foste este fim de semana?”

L.: “A um castelo verdadeiro, com bandeira e tudo!”

Estagiário: “A sério? E quem viste por lá? Não me digas que viste algum rei, ou princesa??”

L.: “Não, os reis já morreram há muito tempo, mas estavam lá muitas pessoas, a mãe e o pai.”

Quando aconteceu o que está a relatar:

Estagiário: “E isso aconteceu quando? Foi há muito tempo?”

Estagiário: “Estava assim tanto frio? Mas era Inverno nessa altura?”

Porque escolhe determinada atividade:

Estagiário: “E porque é que escolheste ir pintar? Podias fazer outras coisas...”

S.: Porque eu gosto mais de pintar, posso desenhar o que eu quiser...”

Estagiário: “ E já sabes o que vais fazer?”

S.: Sim , vou desenhar aquele carro grande e preto do presidente...”

Estagiário: A limusine do presidente?”

O que gosta mais ou menos de fazer:

Estagiário: Diz-me cá uma coisa, gostas mais de fazer a ginástica com arcos ou com bolas? Ou com ambos?

C.: Gosto mais das bolas porque gosto de dar chutos.... eu gosto do Real Madrid e do Manchester.

Estagiário: “ E com arcos já não gostas tanto?”

C.: Não, com arcos não posso dar chutos, se não posso estragar.”

Estagiário: “E na Primavera, o que é que gostam mais de fazer? E nas férias de verão.”

Problematizar situações:

Estagiário: “E agora como é que podemos saber que bichos é que com seguem ver no escuro”

Estagiário: “Será que os feijões crescem só assim? Como é que podemos saber o que é que eles precisam?”

Estagiário: “ Não sei como fazer esta... podemos pintar como?

Estagiário: “ Como é que podemos saber qual o animal mais votado?

Estagiário: “ E agora como podemos fazer para saber quais flutuam ou afundam?”

Levantar hipóteses:

Estagiário: Será que se fecharmos a janela se vê melhor?”

Estagiário: Será que com madeira fica mais firme?

Estagiário: “Se não tivessem fugido, será que se tinham salvo? O que é que podia ter acontecido?”

Estagiário: “Acham que assim podia funcionar?”

Estagiário: “Açam que utilizavam estas fontes para vara coisas aqui?”

Estagiário: “Será que conseguíamos viver sem água? Porquê?”

Descrever imagens impressas em diversos suportes:

“ Estão lá elefantes, girafas e outros animais”

Estagiário: “ E como te parecem estar? Felizes?”

“Não, assustados...devem ter medo dele e ficam assim todos agarradinhos.”

“ Essa parece que está a cantar muito alto”

Estagiário: Porquê?”

“Porque tem a boca toda aberta.”

Descrever objetos, pessoas, animais em diferentes situações:

“O Cuquedo é pequenino, preto, parece que tem pelo fininho, uns olhos, mas se vê o nariz... e tem uma boca com muitos dentes...”

“ Esta fonte é maior, têm uma cruz lá em cima. A outra não tinha.”

Estagiário: “E que mais?”

“ Esta faz um quadrado, e a outra era redonda, e esta não tem caras desenhadas”

“Estagiário: Desenhadas ou esculpidas? Algum desenhou na pedra com um lápis?”

“ Sim, esculpida com o martelo”

“Um era gordinho e o outro magrinho. E depois haviam bigodes diferentes, uns mais enroladinho e outros muito compriiiiiiiidos!”

Escolha e planeamento de projetos:

Estagiário: “Não vão ter tempo para tudo.... preferem fazer o projeto sobre carros ou sobre os países?”

“Os carros, prefiro os carros”

Estagiário: “E sendo assim como é que vamos fazer?”

“Podíamos ir ver os carros antigos que a titi disse e depois víamos se eram diferentes...”

Avaliação de projetos:

“Gostei muito de ir ver a fonte e de desenhar na relva fresquinha. Podíamos ver mais fontes, as fontes todas para a próxima!”

“Fiz os bichos numa cartolina, mas podia ter feito em plasticina. Depois podíamos ver quais é que têm penas, mas não voam como as galinhas!”

Estagiário: “E para a próxima achas melhor fazer como?”

“ Faço em plasticina para se verem melhor e terem mais cores!”

Questiona sobre o que os meninos estão a fazer:

Estagiário: “Que estás a fazer agora?”

“A pintar a madeira...”

Estagiário: “E como é que fazes? Molhas o pincel ou...”

“Sim, molho o pincel mas pouquinho para não sujar onde já esta pintado”

Pede para contar a história do seu desenho:

Estagiário: “Que giro! Contas-me o que aconteceu aí?”

Estagiário: “Isso é uma praia? Quem é que aí está contigo?”

Pede para contar a história da sua brincadeira e o papel que desempenha:

Estagiário: “Estão a brincar ao quê?”

Estagiário: “E tu é quem nesta brincadeira?”

“E agora quando saírem do restaurante já sabem aonde vão? Talvez ao cinema ou passear?”

Imaginar o conteúdo de uma história a partir da capa/ilustração:

Estagiário: “Tantos animais juntos... o que é que acham que se vai passar nesta história?”

Estagiário: “Se te der estes desenhos consegues contar-me o que se está a passar?”

Estagiário: “ O que é que acham que pode acontecer com uma cigarra, uma guitarra e uma formiguinha?”

Identificar/dizer palavras começadas pela mesma letra:

“Quem é que conhece esta letra? E conheces outras palavras com esta letra?”

“Conheces mais alguma palavra que comece com este som?”

“Sabes mais alguma palavra que comece pela letra do teu nome?”

Identificar/dizer palavras com a mesma terminação:

“Está um grande calorão, mas que situação! Olha até rimou! Algum sabe dizer-me outra palavra que acabe em ão?”

“Luís, tira por favor o dedo no nariz! Olha, uma rima! Sabes mais palavras que acabem com o mesmo som?”

“Trompa de Harmonia, que nome grande!”

“Estagiário:” Sim, é verdade, tem três palavras... vem cá fazer um círculo à volta de cada uma.”

Estagiário: “E se for a palavra piano, qual é que é o nome maior? E tuba tenor?”

3.6.3. A implementação e planificação de momentos de comunicação oral

Outro importante instrumento de recolha de dados, e de regulação das minhas práticas foi a grelha relativa ao perfil de utilização do modelo MEM. Esta grelha, composta por uma série de itens (Cenário pedagógico; Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; Circuitos de comunicação; Trabalho curricular compartilhado pelo grupo/ Animação cultura; Princípios orientadores da ação educativa), que se subdividem de modo a tornar perceptível através de duas recolhas efetuadas no início das minhas práticas e no

final, respetivamente. Este instrumento de recolha de dados terá sido uma mais valia durante as minhas práticas já que me proporcionou uma perceção mais vivida de como surge o modelo e como se entrelaça nas rotinas, vivências, atividades. Sendo um modelo amplamente defensor dos circuitos de comunicação como meio principal de difundir e partilhar conhecimento baseado em práticas sociais interativas e estimulantes, foi de facto uma mais valia poder integrar uma sala que se assume como seguidora dos princípios defendidos pelo MEM. Tendo por temática investiga a forma como o professor/educador pode de modo intencional estimular e direcionar práticas conscientes de desenvolvimento da linguagem oral e oracia destas crianças, integrar uma sala que apresenta à priori um modelo pedagógico sediado em valores e práticas democráticas em que a interação comunicativa entre crianças, criança-adultos (de fora e dentro da instituição) é fortemente valorizada, proporcionou-me adquirir e compreender hábitos fundadores da minha formação enquanto futuro educador. Permitiu-me de igual modo acolher práticas que proporcionaram em grande medida os momentos e tempos decisivos para que muita da comunicação ocorrida com/ e entre as crianças assentasse em noções metacognitivas, cimentadas na aplicação dos pressupostos enunciados nas OCEPE (Marques *et al.*, 2016) e que visam desenvolver a linguagem oral (tanto ao nível da promoção como da verificação destas aprendizagens). Foi efetivamente a aplicação deste perfil que proporcionou que os momentos de comunicação passassem a ser regulares, e que com o tempo se tornassem mais apreciados, tanto por que falava como por quem ouvia; proporcionou que as reuniões de conselho acontecessem todas as semanas, e que fossem as crianças a ter a voz principal como sempre acontecia, agindo como mediador, incentivando ao discurso e à adequação cada vez mais profícua do mesmo, sugerindo palavras alternativas, significados, ou pedindo que o grande grupo ajudasse o colega que fala.

Dos pontos enunciados na grelha de aplicação do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo, foram os seguintes que mais vetorizaram as minhas práticas no que concerne a momentos planificados e intencionais, em que a partir de um conjunto de ações e rotinas, era dada diariamente a oportunidade ao grupo/criança para falar, expor, argumentar:

- Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas e em diversas atividades de grupo (conselho, comunicações, projetos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos;
- Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos, pessoas, ou ditarem um texto;

- Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso;
- Promovo a passagem do diálogo para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/ discutir o que essa criança disse;
- Leio a coluna do “queremos” do diário de grupo;
- Leitura do diário- clarificação e debate de ocorrências negativas;
- Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor para explicar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista;
- Explicitar emoções e sentimentos; convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram;
- Lemos a coluna do “fizemos” e do “queremos”;

3.6.4. Conclusões relativas ao pré-escolar

No que à minha experiência de PES em pré-escolar, considero que cresci, tanto a nível profissional como pessoal. Efetivamente, a minha experiência com crianças desta faixa etária era ainda muito reduzida, tendo estes meses de prática culminado naquele que julgo ser um futuro profissional mais bem preparado. Julgo estar agora munido de um conjunto de conhecimentos, técnicas e conceitos que não só me definem enquanto educador, mas também que modelam e regulam as minhas práticas. Foi também meu objetivo desenvolver com estas crianças uma relação pedagógica fundada na compreensão e conhecimento mutuo, criando laços estreitos e duradouros com estas crianças, de modo a potencializar a sua implicação nas atividades propostas, nas brincadeiras, jogos e saídas de campo. Creio ter desenvolvido

atividades e projetos adequados ao grupo de crianças e a cada criança, traduzindo-se em experiências de aprendizagem significativas para todo o grupo, mobilizando os conhecimentos prévios e competências adquiridas no desenvolvimento integrado do currículo, como preconizado pelo MEM. Outro ponto fulcral da minha dimensão formativa, terá sido igualmente a procura constante na reflexão como método de autorregulação e consciencialização das minhas ações enquanto estagiário, funcionando enquanto mediadora da minha noção das interações com estas crianças. No que diz respeito à temática da minha PES, e à forma como a investigação foi conduzida, concluo ter-se efetivamente de um processo contínuo, que tão pouco irá terminar com esta PES. Este percurso, que começou com as leituras e revisão bibliográfica, terá sido fundamental pois uma grande parte da consciencialização sobre as aprendizagens a promover, as ações a tomar, a postura a ter em conta e as estratégias e sua aplicabilidade surge precisamente aquando dessas leituras iniciais. O percurso seguiu depois no sentido de reconhecer essas estratégias e assimilá-las de modo a poderem ser integradas consciente e naturalmente, procurando que fizessem cada vez mais parte das rotinas deste grupo de crianças. No plano das estratégias e métodos de regulação e registo da minha atividade diária, a grelha relativa aos atos de fala terá sido de uma importância basilar, uma vez que cimente nela todo um conjunto de intenções pedagógicas que conduziram a minha ação no sentido de conseguir compreender como poderia enquanto futuro educador desenvolver as capacidades orais e de oratória. De igual modo, a grelha de implementação do modelo MEM proporcionou-me uma visão integral das rotinas que deveriam ser promovidas, e sobre as quais iriam advir novas e proveitosas experiências de diálogo entre e com o grupo. O modo como essas rotinas foram progressivamente alcançadas, apesar de não na sua plenitude, apresentaram quanto a mim benefícios, pois permitiram criar e fundamentar espaços e momentos organizados de modo a proporcionar a cada criança deste grupo momentos em que a sua voz seja valorizada. Senti que a organização curricular propiciava que de facto houvesse uma maior interligação entre conceitos, e uma maior liberdade para imprimir uma maior transversalidade e transdisciplinaridade aos assuntos, áreas, domínios e subdomínios. Em suma, considero que o ambiente educativo a par com a devida organização do currículo, é favorável a um trabalho contínuo e rotineiro no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de modo que não sendo espartilhado por horários complexos, e horas específicas para cada domínio ou área, se consegue efetivamente criar um clima de dialógico onde a abertura para falar e ouvir é cada vez mais efetiva.

4. O desenvolvimento de competências orais e de oracia no projeto “As fontes da nossa cidade”

4.1. O trabalho de projeto como potenciador de novos discursos e de competências de oracia

O trabalho de projeto terá sido uma das componentes vitais na dinamização de um leque de experiências e interações, e que permitiu a este grupo de crianças vivenciar as artes visuais, a história e o património, em estreita interação com a comunidade do centro histórico da cidade de Évora, tendo em foco práticas dialógicas que potenciem o desenvolvimento de competências orais e de oracia, baseado num sistema de comunicações, investigações, produções e exposições. Assim, “o entendimento de projecto sobre o qual queremos assentar o diálogo situa-se numa lógica e numa praxis de projecto comprometido com a vida e o mundo, para acrescentar sentido à vida e ao mundo e, nessa viagem a fazer com muitos, acrescentarmo-nos em humanidade” (Peças, 1998). Neste sentido, na emergência das vivências quotidianas deste grupo de crianças terá nascido o projeto “As fontes da nossa cidade”. Segundo Guedes (2011), existem três tipos de projetos: temáticos de estudo/investigação científica; técnico-artísticos; intervenção social. O que irei de seguida explicitar, será inserido na categoria dos projetos temáticos de estudo, baseado num suporte técnico-artístico. A importância dos projetos em contexto de pré-escolar é, segundo afirmam Katz e Chard (2000, p.2) determinante na potenciação do desenvolvimento intelectual das crianças de tal modo que “including project work in the curriculum promotes children's intellectual development by engaging their minds in observation and investigation of selected aspects of their experience and environment.” Foi portanto da noção de que na minha assumida perspetiva socio-construtivista, o saber construído na prática social e é enquadrado cultural e historicamente. Irei de seguida descrever as 4 fases do trabalho de projeto. Rocha (*et al.*, 2012) enumeram e descrevem essas 4 fases, que formaram também as linhas guias deste projeto: fase 1-definição do problema; fase 2-planificação e desenvolvimento do trabalho; fase 3-execução; fase 4- divulgação / avaliação.

4.2. Ponto de partida

Fase 1- Definição do problema

À minha entrada na instituição, tive o cuidado de ler atentamente o projeto pedagógico da sala 4A onde viria a desenvolver as minhas práticas. Constatei durante essas leituras que a temática central (“Patrimónios”) a desenvolver durante o projeto educativo teria que ver sobretudo com uma abordagem às características arquitetónicas da cidade, e também sobre a sua vertente humana, de valorização de ofícios/artesãos em que o seu contributo para a cultura e tradições de um património eram encarados com potenciais indutores de novas aprendizagens e desafios. Na fase 1 deste projeto irei descrever como surgiu o projeto, das primeiras experiências e informações partilhadas em grande grupo, e de como consequentemente houve necessidade de implementar a fase 2.

Durante o período de observação participante decorrido nas primeiras semanas de PES, decorreu no J.I a II Cimeira Infantil da Água. A exploração da temática da conservação e valorização da água terá sido proposta pela Câmara Municipal de Évora, e foi acolhida pela instituição, tendo culminado nesta cimeira. À data, considerei pertinente ter preparada uma música acompanhada à guitarra para que caso houvesse oportunidade de continuar a minha aproximação ao grupo, na tentativa de criar laços e melhor poder conhecer os gostos de cada criança, pudesse intervir com uma música por exemplo. Assim, pratiquei a música “As nuvens”, por se tratar de uma música do nosso cancioneiro tradicional (fazendo ligação com a exploração dos ‘patrimónios’) e que fala precisamente do ciclo hídrico. Havendo de facto esta possibilidade, cantei com as crianças a música, aproveitando para suscitar o diálogo sobre o ciclo da água. Cantei também um excerto da música “Ô rama da oliveira” onde se canta “só me inveja de quem bebe a água em todas as fontes”. Aproveitei depois para questionar:

“ E se quisermos encontrar água perto do nosso colégio?”

“Ao pé da minha casa há uma fonte!” X.

“E na praça do Giraldo há outra!” G.

“Será que há mais fontes aqui perto?”

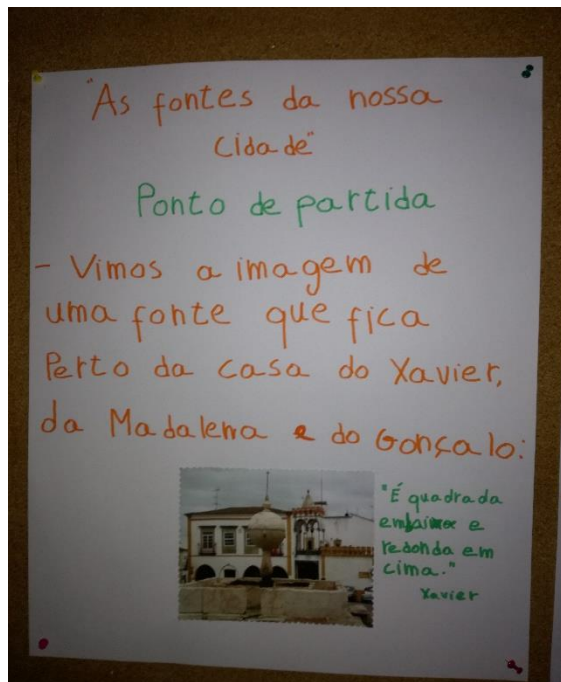
“Sim, há muitas fontes!” M.C

“Quantas?”

Não sei, devem ser algumas, mas não sei quantas são” M.C

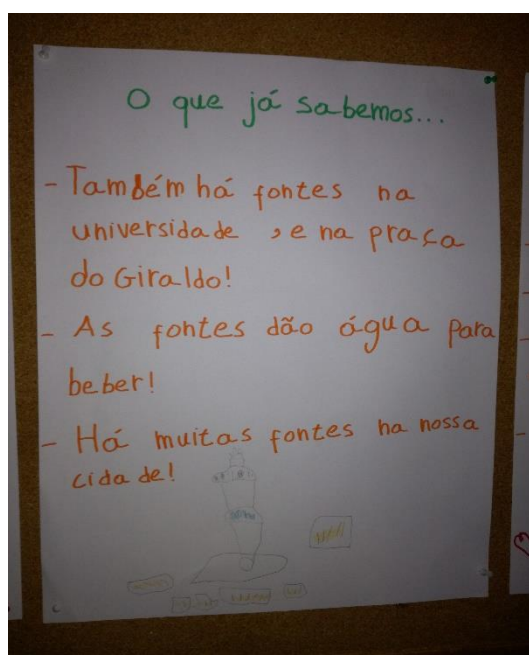
“Podíamos ver quais são mais perto do colégio...” M.C

Delineámos assim o nosso ponto de partida:



Deste modo, fizemos o registo da conversa sobre a fonte que ficava perto da casa do X. e pedi que algumas crianças a descrevessem caso a conhecessem. As crianças falaram das formas, do tamanho, do estado de conservação e da sua localização ("Parece uma rotunda, há tantos carros!" As sugestões da M.C em vermos quais eram mais próximas do J.I levaram-me a fazer às questões que levaram diretamente à fase 2 deste projeto: 'e como vamos fazer isso?'; 'vamos fazer isso para saber o quê?'.

Figura 23- Ponto de partida



Registámos também aquilo que já sabemos sobre as fontes da cidade de Évora, e deixámos exposto durante todo o processo:

“Também há fontes na universidade e na praça do giraldo!”

“As fontes dão água para beber.”

“Há muitas fontes na nossa cidade”

Figura 24- O que já sabemos

4.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Fase 2- Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta fase, as crianças conversaram sobre aquilo que queriam saber sobre as fontes, e de que modo poderíamos dar resposta a estas questões. Tendo toda a formulação sido feita pelas crianças considerei que seria um bom momento para fomentar o diálogo, incentivando a que criassem um modelo que permitisse dar resposta áquilo que querem saber, oralizando as suas sugestões:

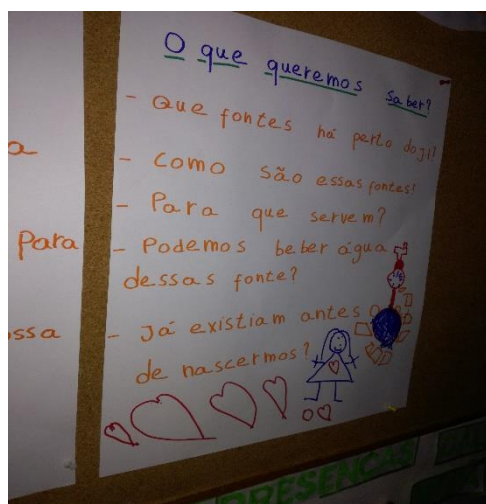


Figura 25- O que queremos saber

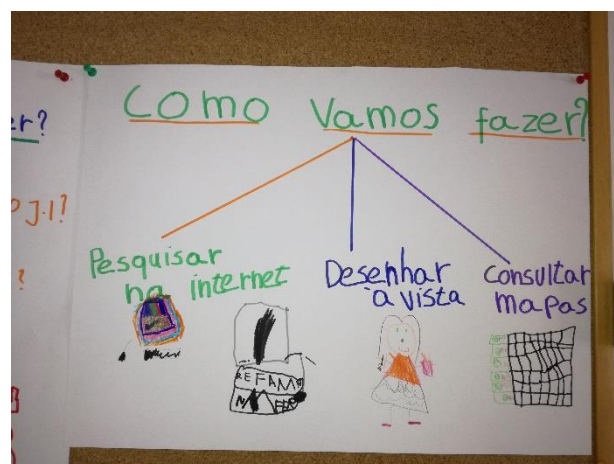


Figura 26- Como vamos fazer?

De modo a melhor compreender a forma como foi conduzido o processo, e de como se correlacionam as questões de investigação com a metodologia a seguir, apresenta-se a seguinte tabela:

Questões	Como vamos saber?
As fontes já existiam antes de termos nascido?	Ir à Internet pesquisar sobre as fontes (quem fez, quando fez?) “O Dom Henrique fez muitas fontes!”

Quais as fontes mais próximas e que queremos visitar?	Localizar as fontes em mapas físicos e virtuais
Podemos beber água das fontes? Para que servem?	Visitar as fontes
<p>“A água está suja!” T.M</p> <p>“Açam que ainda bebem destas fontes?”</p> <p>“Não, não pode ser porque está toda suja e castanha.”</p>	
Como são essas fontes?	Fazer desenho à vista das fontes selecionadas-
“Esta é redonda em cima e quadrada em baixo” R.	

Definidas que estava aquilo que queriam saber e como iam saber, houve necessidade de articular com os horários e dias de outras atividades programadas pela instituição de modo a haver espaço para as saídas de campo que este projeto implica. De seguida, iniciou-se a fase 3 deste projeto.

4.4. Execução do trabalho

Fase 3- Execução

Durante esta fase, as crianças desenvolveram uma série de ações que permitiram então ver respondidas as suas questões: para cada fonte, havia um grupo de crianças que vinha comigo para o computador, e víamos imagens de satélite da cidade, tal como mapas em papel, de modo a que as crianças pudessem localizar a fonte e vê-la numa perspetiva diferente da tida ao vivo. Depois, pesquisávamos quem tinham feito ou mandado fazer a fonte, e lia para as crianças o conteúdo dos sites utilizados. No fim, as crianças sumariavam aquilo que tinham ouvido, transformando a minha comunicação num seu texto oral, que depois partilhavam com o restante grupo no tempo de comunicações. Foi também durante esta fase que as crianças saíram à rua, interagindo com as pessoas do centro histórico, ora familiares, amigos, trabalhadores do comércio e restauração local, que interagiam com as crianças questionando o que andavam a fazer, levando a que várias vezes as crianças tiveram que explicar oralmente a quem passava aquilo que os levava a estarem naquela zona da cidade. Tendo em conta a riqueza

destas interações, terá sido intencional a minha intenção de levar estas crianças a interagir com a comunidade, alargando a possibilidade de se exprimirem, e darem a sua opinião sobre o que estavam a fazer a essas pessoas, tal como o seu nível de envolvimento (“E não estão cansados de andar tanto?”- “Não, nós gostamos de desenhar as fontes”) e gosto pela saída de campo. Aqui, o trabalho de projetos terá sido a metodologia mais profícua objetivando competências fundamentais para uma cultura científica, já que inclui aprendizagens de investigação, de pesquisa, de recolha de dados e seu tratamento, de elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto.



Figura 27- Visita à fonte da Portas de Moura



Figura 28- Visita à fonte da Portas de Moura



Figura 29- Visita à fonte da Praça do Giraldo



Figura 30- Visita à fonte da Praça do Giraldo



Figura 31- Visita à fonte do Colégio Espírito Santo



Figura 32- Produto de uma das crianças no CES

Ao nível da planificação no tempo, as visitas às fontes foram sofrendo várias alterações ao longo do ano. As inúmeras atividades potenciadas pela instituição, parecerias com outros estagiários (enfermagem, psicologia), o datas comemorativas de aniversários de educadores/auxiliares, impossibilitaram muitas vezes a saída da instituição no dia previsto. Porém, foi possível deslocarmo-nos a quase todas as fontes previstas, à exceção da fonte do Pátio de S. Miguel,

que a Educadora considerou por bem não visitar até ser feita uma atividade com pais das crianças, que a teria planeada para os meses seguintes. Este projeto foi sobejamente bem acolhido pelos pais e pela própria instituição, que lhe dava constante destaque no site da instituição onde são publicadas as principais dinâmicas a decorrer no J.I. No que concerne às famílias, muitos pais, mães e avós vieram ter comigo durante a PES referindo que consideram esta exploração transversal do património histórico, das artes visuais, do conhecimento cada vez mais profundo das ruas e locais da sua cidade, a par com a intencional vontade de permitir que as crianças interajam com adultos de fora da instituição levando-os a aprofundar os motivos que os levavam a estar, ali era da maior pertinência e coerência, aquando da exploração integrada do currículo nas vivências sociais e culturais das crianças. As crianças demonstraram um gosto evidente por todo o processo, com especial enfoque nas saídas de campo, momento em que as crianças evidenciavam através de conversas com trabalhadores de comércio local, militares que passavam, taxistas, polícias, que gostavam de “ir desenhar as fontes para ver como são”.

4.6. Divulgação/avaliação do projeto

Fase 4- Divulgação / avaliação

A última fase deste projeto pretendia evidenciar e legitimar socialmente perante toda a comunidade educativa, as aprendizagens, ações, caminhos percorridos e estratégias de descoberta que incorporaram o nosso projeto. Apesar de a exposição final ocorrer em data posterior à entrega deste dossier, a decorrer numa sala de exposições cedida pela Câmara Municipal de Évora, decidimos de qualquer forma expor à porta da nossa sala, no local em que normalmente os pais das crianças deste J.I procuram saber que dinâmicas estão a acontecer, os produtos do nosso trabalho, assim como a teia de ideias criada e a planificação do nosso trabalho, de modo a que quem entre, possa aferir quais as particularidades do projeto “As fontes da nossa cidade”, e os moldes em que foi desenvolvido:



Figura 33- Teia de ideias

“Tem bancos para sentar!”

“Parece uma taça!”

“Esta tem a bola mais pequena e não tem cruz nem bandeira.”

“Tem a água mais limpinha.”

“A água está suja, não dá para beber.”

“Onde vão estes meninos tão bonitos?”- transeunte

“Vamos desenhar a fonte da praça com carvão!”

“Então e sabem para onde vão?”- tio de uma das crianças que encontrámos na rua

“Vamos por uma rua muuuuito estreitinha e depois chegamos lá. Vimos no mapa da parede, e temos que subir muito, depois viramos ali, e chegamos”

“ Vocês são de que escola?” - transeunte

“Somos do Jardim de Infância [REDACTED]”

“Ah, da [REDACTED]... mas isso é longe?” - transeunte

“Não, é muito perto, é só descer aquele rua e depois virar.”

“Virar para ali...”

“Para a esquerda? - transeunte

“Sim, para a esquerda”

“Gostei mais da fonte ao pé da casa do X. parece que tem uma piscina.... mas não é, era para a água não fugir e para os burrinhos beberem.”

“E trouxeram o estojo todo dos lápis?” - transeunte

“Não, vamos desenhar a carvão.”

“Com um bocado de carvão?”

“Não, com carvão especial, assim fininho, que foi cortado para conseguirmos agarrar e não sujar as mãos. O B. da outra vez sujou as mãos todas e o desenho a caminho da sala.

“E sabem o caminho? É muito longe?” - transeunte

“Sim, vimos o caminho no mapa e na internet, depois marcámos com um risco o caminho. Era muuuuito para a frente e depois tínhamos que virar ali (faz com gestos)”

“Pela calçada?” - transeunte

“Calçada...sim...(demonstrando incerteza)”

“Sim, ali pela calçada, é aquele bocadinho da estrada que tem pedras branquinhas e desenhos feitos com pedras mais escuras.” - transeunte

“Pois, é por aí, pela calçada.”

“Pela calçada?” - transeunte

“Sim, pela calçada.”

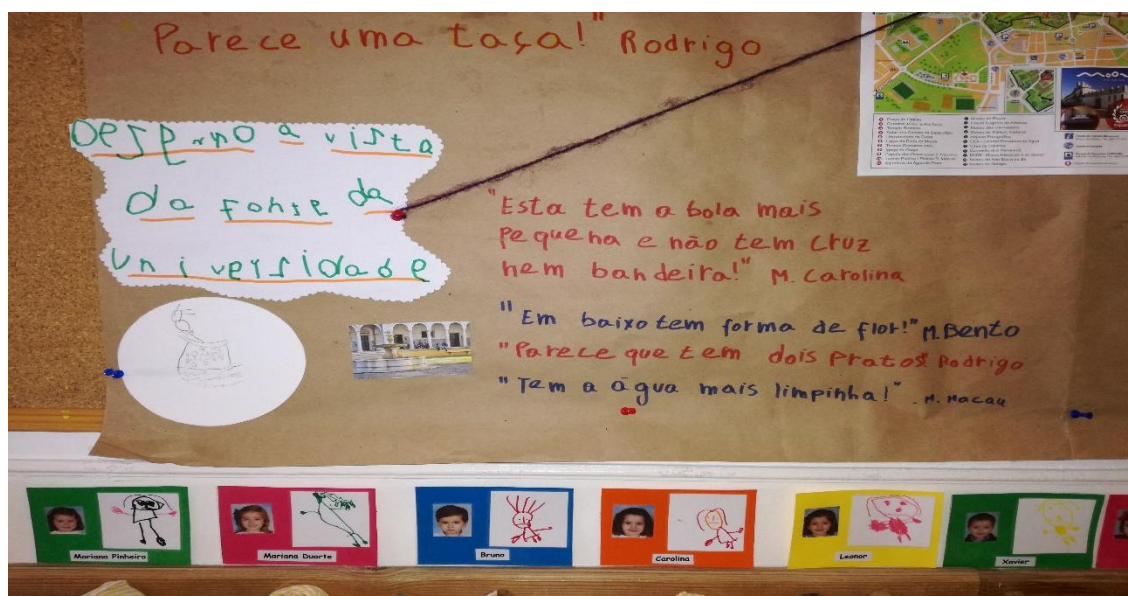


Figura 34-Pormenor dos registos efetuados



Figura 35-Exposição das produções

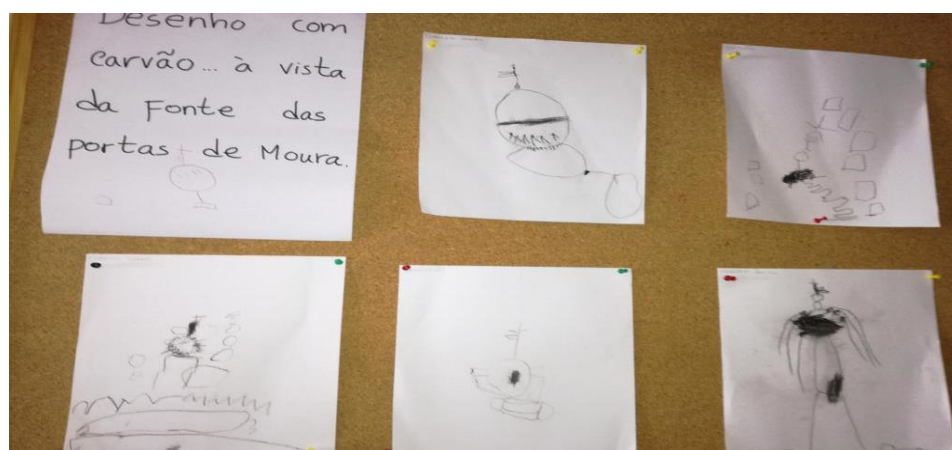


Figura 36-Exposição das produções

Apesar de não ter sido possível fazer a exposição na sala da CME antes da entrega deste dossier, ficou agendado com a Educadora que quando tiver data definida irei ter novamente com este grupo de crianças, e participar também na sua apresentação formal do projeto a pais e convidados que venham visitar a nossa exposição. À porta da sala, ouvia muitas vezes as crianças (à saída ou entrada) a explicarem aos pais o que estava naqueles placares, dando conta dos processos e interações que tinham ocorrido, indo mais uma vez ao encontro do meu objetivo em proporcionar a este grupo de crianças momentos explícitos de desenvolvimento e aquisição de competências orais e de escrita, tentando explicar cada vez melhor e mais assertivamente todo o processo. Avaliámos o projeto depois de cada saída, com questões abertas dirigidas ao grupo como “ O que ficaste a saber hoje?”; “ O que gostaste mais de ver?”; “ Afinal a nossa cidade tem muitas ou poucas fontes?”; Conhecias esta fonte?”. O feedback dado pelos familiares foi também muito importante, ao referirem rotineiramente, e especialmente depois da visita a uma das fontes que as crianças estavam a gostar do projeto, já que em casa comunicavam bastante sobre o assunto, o que tinham feito e como tinham feito. Segundo um grande número de pais, o projeto desenvolvido foi uma mais valia, já que algumas crianças começaram a usar palavras como “percurso”, “escultura”, “formato”, “calçada”, “medieval”, “taça”(referindo-se a uma parte concreta das fontes). Considero ainda que outra das mais valias neste projeto terá sido a comunicação entre as crianças e os adultos que iam encontrando na rua, ora familiares, amigos de familiares, ou comerciantes locais, que curiosos, encetavam conversações com as crianças no sentido de que se explicassem quanto ao motivo e direção do

nosso passeio. Nessas conversas, as crianças tiveram que se explicar, encontrar uma linha contínua de pensamento lógico que lhes permitisse imprimir coerência às suas ações, e para que ficassem claras e bem explicadas. Foi efetivamente com as saídas da instituição, mais do que com o trabalho preparatório feito em sala, que considero que as crianças tiveram mais oportunidades significativas de desenvolver o seu discurso e níveis de oratória, ampliando o leque de palavras conhecidas, enquanto as integravam coerentemente no discurso.

Reflexão Final

No final deste ano repleto de aprendizagens, confronto-me com um sentimento dúbio no que diz respeito ao finalizar desta importante etapa: se por um lado me sinto grato por todas as aprendizagens, conselhos e oportunidades que me foram proporcionadas, por outro lado, sinto em mim uma necessidade de saber ainda mais, e de aprofundar as minhas intenções pedagógicas enquanto futuro profissional. No entanto, de um modo objetivo, considero que este sentimento, que foi também recorrente por vezes durante as PES, faz parte de um processo formativo, que se estende numa duração tão larga quanto a nossa atividade profissional. No fim de contas, cresci, aprendi muito, e enraizei a minha ação em suportes válidos e construtivos-propulsores de melhores aprendizagens enquanto profissional em constante formação e aperfeiçoamento, e munido de intencionalidades pedagógicas mais conscientes e refletidas. De facto, este percurso foi em mim impulsionador de uma visão totalmente nova daquilo que representa educar. Nova, no sentido em que nunca antes tinha considerado o percurso escolar de forma tão integral e abrangente, agora com uma visão holística daquilo que é o pré-escolar, o 1ºCEB e a transição de um, para outro. Foi também durante este ano que senti brotar em mim um futuro profissional munido de estratégias, conceções educativas e perspetivas sobre a construção do conhecimento, que me permitirão continuar a crescer nesse sentido.

Relativamente ao sentimento de insuficiência ou impotência para ajudar mais e melhor, percebi com um maior distanciamento que faz parte precisamente deste processo de crescimento, e brota diretamente do facto da construção pessoal/ profissional nunca estar de facto completa: trata-se de uma caminhada, feita não à frente ou atrás das crianças, mas diretamente ao seu lado. Pretendo continuar a minha formação no sentido de cada vez mais corresponder às expectativas e exigências do professor/educador do futuro, um verdadeiro mediador de conhecimentos que contendo em si ferramentas e estratégias em linha com a investigação promovida no âmbito da educação, procura formar indivíduos mais tolerantes, compreensivos, e determinantemente interativos com os sistemas sociais pelos quais se faz rodear. Se é verdade que devemos ser verdadeiros exemplos, cabe-nos a nós então rir, entristecer, ajudar, perdoar, e demonstrar toda uma gama de sentimentos e emoções que fazem parte da vida, tal como faz parte aprender a lidar com os mesmos. Semelhante acontece no que diz respeito à oralidade. Tentei acima de tudo formar-me como modelo comunicacional, um modelo coerente cientificamente correto, que demonstrasse claramente que o diálogo é a base do entendimento e da própria fruição da vida. Se é verdade que nos construímos com base nas nossas experiências pessoais, baseadas fortemente nas condicionante sociais que nos envolvem, então caberá ao professor/educador constituir-se como um elemento basilar no que diz respeito à forma como reagimos e lidamos com o mundo e as ações que nele descrevemos. Neste aspeto, inclui-se naturalmente a forma como falamos (e ouvimos). Tentei ter então por base uma postura dialógica, aberta à conversação, tendo sempre em mente que teria um papel a desempenhar que não apenas o de ouvir: há que demonstrar interesse, valorizar a palavra da criança, e ao mesmo tempo ter em mente as potencialidades de qualquer conversa para incutir nestas crianças o hábito da correção linguística, e a procura por fazê-lo melhor.

Tal como referido anteriormente neste relatório, senti que esta pequena investigação terá sido em parte mais limitada no 1ºCEB do que no pré-escolar. No 1ºCEB, apesar da oralidade já se encontrar devidamente regulada ao nível dos programas e Metas Curriculares para o Português, o seu entendimento não é ainda transdisciplinar, e não se encontram igualmente prevista as suas potencialidades na aquisição de todos os conhecimentos. Deste modo, considero que apesar do notório papel crescente da oralidade nas salas de 1ºCEB, o mesmo se encontra ainda espartilhado por horários pouco flexíveis, distribuídos por cargas horarias pelas diferentes áreas. A oralidade, é ainda olhada de facto como o parente pobre da escrita, que encontra o seu papel apenas em estreita relação com a leitura e a escrita em si. No entanto, no que diz respeito ao 1ºCEB haverá ainda muito por fazer até que a oralidade ganhe a merecida expressividade na

sala de aula, começando por uma consciencialização mais efetiva dos professores/ educadores sobre esta questão e de como é potenciadora de mais e melhores aprendizagens ao longo da vida. Se o discurso (expressão oral) é um espelho da organização mental que detemos do funcionamento da nossa língua, será agindo diretamente na formação de falante mais profícuos e competentes que será possível objetivar um pensamento mais profundo e consciente, que vise diretamente discursos melhor construídos e adaptados às circunstâncias. Creio que de facto, ao ajudar as crianças a expressarem-se e ouvirem com mais correção, poderão aprender mais, melhor, podendo assim ter um papel mais preponderante nas suas vidas, e nas dos outros.

Termino este Relatório, com a noção de que a principal questão que queria ver respondia, de facto o foi: “como posso ajudar a desenvolver competências orais e de oratória de modo sistematicamente regulado?”. Sei agora que existem grelhas, escalas, literatura e sugestões de estratégias e de consciencialização que permitem de facto acompanhar e regular a minha ação, de modo que vise diretamente as aprendizagens das crianças, e para que caminhem no sentido de serem ouvintes, e falantes mais competentes da nossa língua.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2006). Em busca do sentido perdido para uma didáctica possível da oralidade. Azevedo, F. (Ed), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. (pp. 55-69), Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.
- Artur, A. (2006). O Trabalho de Grupo Cooperativo no desenvolvimento da profissionalidade: Um projecto em torno da Linguagem Escrita na Educação Pré-escolar. Escola Moderna. Nº28. 5ª Série.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa, Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interacções Professor aluno nas Salas de Aula do 1º CEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 14), Universidade do Minho.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a Aprender no Pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa, Fundação Caloust Gulbenkian, Fundação para as Ciências e Tecnologia.
- Guedes ,M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar. Escola Moderna*, nº 40, 5ª série, Lisboa.
- Katz, L. & Chard, C. (2000). *Engaging Childrens Minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group, Santa Bárbara.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil, Universidade de Santa Catarina.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M. & Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE), Lisboa.
- Máximo-Esteves,L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina,L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Instituto de Educação-Universidade de Lisboa.
- Peças, A. (1998). Uma cultura para o trabalho de projecto. *VI encontro da CEFPE «Aprender Aprendendo»*. Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa.
- Pereira, L & Viana, F.(2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. *Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho*.
- Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. & Alves, S. (2012). Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Direção-Geral da Educação (DGE), Lisboa.
- Sá, C.; Luna, E. (2016). *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silva, R.; Costa, N.(2013). Da investigação-ação à inovação e transformação nos processos formativos. *2º congresso luso-brasileiro em investigação qualitativa. Indagatio Didactica*, vol. 5.
- Sim-Sim, L.; Silva, A. C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa (2005). *Psicologia da Educação- Tems de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*.
Lisboa, Relógio D'Água.

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN Research Matters*, nº 24.

Anexos

Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação Pré-Escolar

GRUPO: _____

NOME: _____

PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

- 1 – ainda não utilizo 3 – utilizo com frequência
2 – utilizo às vezes 4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c, d)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação		1	3	
Oficina de escrita e reprodução		1	3	
Laboratório de ciências e matemática		2	4	
Oficina de construções e carpintaria		1	4	
Ateliê de artes plásticas		3	4	
Área de dramatização		1	3	
Área Polivalente		3	4	
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		1	4	
Tempo de actividades e Projectos		2	4	
Comunicações		1	4	
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		3	4	
Avaliação em Conselho		1	4	
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		1	4	
Mapa de actividades		1	4	
Mapa de presenças		4	4	
Mapa de tarefas		1	4	
Inventários		1	4	
Lista de projectos		1	4	
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -		1	4	
Plano do dia		2	4	

	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA				
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		1	4	

Acolhimento em Conselho			
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto	2	3	
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso	4	4	
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.	4	4	
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo	2	4	
Planificação da semana e do dia			
Leio a coluna do "queremos" do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana	1	4	
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.	2	4	
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.	3	4	
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.	3	4	
Distribuição de tarefas			
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo	4	4	
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.	3	4	
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.	1	4	
Balanço semanal em Conselho de Cooperação Educativa			
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – "Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado" Niza, 2007, pág.4	1	4	
Estímulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:			
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.	1	4	
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.	1	4	
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.	1	4	
Estímulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.	1	4	
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	1	4	
Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	1	4	
Envolver-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	1	4	
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no "não gostámos" de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	1	4	
Lemos a coluna do "fizemos" e a do "queremos" para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana.	1	4	
Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas	1	4	

TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Participação e acompanhamento sustentado				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		2	3	
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.		3	4	
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		4	4	
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		4	4	
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		3	4	
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.		2	4	
Projectos				
Apoio as crianças, promovendo uma "conduta de projecto" como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		1	4	
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		2	4	
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.		2	4	
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.				
Apoio a sua execução em interacção dialógica.		3	3	
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos				
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.		1	4	
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		1	4	

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Comunicações de trabalho				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.		2	4	
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		3	4	
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		1	4	
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.		2	4	
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		2	4	
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		2	3	

TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		4		
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da actividade humana) e interpelação do meio.		4		
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		3		
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		4		

PERFIL DE MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não mobilizo


3 – mobilizo com frequência

2 – mobilizo às vezes

4 – mobilizo sempre

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA	OBS. (a, b, c, d)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		3	3	
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		2	4	
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		2	4	
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		2	4	
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		2	4	
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		2	4	
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		1	4	
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		3	3	
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		1	4	
A entreaajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo		2	4	
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		3	4	
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação		2	4	

Planificação 1- Português

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Dia: 22/11/2016
	Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo	Horas:
	2016/2017	9h-11h
	Planificação Diária Cooperada	Visto: _____

FORMANDO: _____

Nome: Pedro Sousa

N.º 34809

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica [REDACTED]

Professora Cooperante: [REDACTED]

1.PERSPETIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Na área do Português, será explorada a história “ A Flor que vai ver o Mar” de Alves Redol, encaminhando o trabalho para o domínio da oralidade, tanto ao nível da compreensão como da sua expressão.

2.ÁREA CURRICULAR / DOMÍNIOS / OBJETIVOS / DESCRITORES DE DESEMPENHO

Português

Domínio:

- Oralidade
- Iniciação à Educação Literária

Objetivos:

- Respeitar regras da interação discursiva.
 - Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
 - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
-
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
 - Ler para apreciar textos literários.
 - Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Descritores:

- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.
 - Respeitar o princípio de cortesia.
 - Assinalar palavras desconhecidas.
 - Formular perguntas e pedidos.
 - Partilhar ideias e sentimentos.
-
- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.
 - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
 - Dizer pequenos poemas memorizados.

Conteúdos:

- Instruções
 - Indicações
 - Entoação e ritmo
 - Tema e assunto
 - Intencionalidade comunicativa
 - Pergunta, pedido, instrução
 - Formas de tratamento e princípio de cortesia
-
- Vocabulário relativo ao livro(capa, contracapa, lombada)
 - Autor

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Na área do Português, irei ler a história a “Flor que vai ver o mar” de Alves Redol. Por fazer parte das obras apresentadas no manual e lá estar apenas uma pequena parte da história, tendo por temática central a compreensão e expressão oral das crianças, pedi à Professora para que fosse eu a dinamizar a exploração da história com as crianças. Assim, projetando a história no quadro, irei pedir que me falem dos elementos presentes na capa, (os animais, as ações que estão a fazer, o que acham que pode acontecer na tentativa de evocar os seus conhecimentos e experiências prévias- pré-escuta). Irei de seguida lê-la(escuta), salientando as palavras que poderão não conhecer, de modo a enriquecer a sua variedade lexical. Irei ao mesmo tempo que a história é lida, clarificar dúvidas e questões sobre os acontecimentos dessa página, fazendo sempre uma espécie de sumário da página lida. Depois de falar brevemente da biografia e identidade do autor, mostrar as partes estruturais do livro (capa, contracapa, lombada e páginas) e de ler a história, irei com as crianças recontá-la, questionando que personagens existem na história, qual a personagem principal e qual a sua demanda na história, e quais os sons e características afetos aos personagens presentes no texto (a rã faz cuá, o boi faz mã...a

flor tem um pé no chão). Terei um cuidado extremo no que concerne à descoberta de novas palavras, tal como à adequação do discurso de cada criança, promovendo e valorizando as suas exposições orais enquanto recontam a história e fazem questões (pós-escuta).

4. RECURSOS NECESSÁRIOS

Português


Recursos Humanos: Professora Cooperante, estagiário

Recursos materiais: livro da história “ A flor que vai ver o mar”, livro projetado no quadro interativo

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Na área do Português serão utilizados os registos fotográficos e o gravador a fim de verificar mais tarde se efetivamente conheceram novas palavras, continuam a sua progressão no que concerne ao respeito pelas normas de cortesia, e a adequação do seu discurso face ao objetivo (formular uma nova pergunta, pedir para ajudar um(a) colega, acrescentar uma ideia nova...).

Planificação 2- Estudo do Meio (Ciências Naturais)

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo 2016/2017</p> <p>Planificação Diária Cooperada</p>	<p>Dia: 12/12/2016</p> <p>Horas: 9h-11h</p> <p>Visto: _____</p>
---	---	--

FORMANDO: _____

Nome: Pedro Sousa

N.º 34809

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica [REDACTED]

Professora Cooperante: [REDACTED]

1.PERSPETIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Perspetiva-se neste dia que as crianças verifiquem e concluam experimentalmente que há materiais que flutuam e outros que não flutuam. O trabalho será orientado de modo a potenciar a reflexão entre as crianças, sobre os fenómenos inerentes às experiências com água, tendo contato com as propriedades dos materiais e as suas formas, como fatores determinantes para a flutuação num líquido. Partindo de atividades que pretendem imprimir significância e sentido para as crianças, como a música ou as artes plásticas, serão desenvolvidas atividades na área da Expressão Musical, da Expressão Plástica e do Estudo do meio, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas, colocando neste caso as expressões, ao serviço da experimentação científica no âmbito Estudo do Meio.

2.ÁREA CURRICULAR / DOMÍNIOS / OBJETIVOS / DESCRITORES DE DESEMPENHO

Estudo do Meio

Bloco do programa:

- À descoberta dos materiais e objetos

Objetivos:

- Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam.

Conteúdos:

- Realizar experiências com a água.

Português:

- Oralidade

Objetivos:

- Respeitar regras da interação discursiva.
- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
- Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Descritores:

- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.
- Respeitar o princípio de cortesia.
- Formular perguntas e pedidos.
- Partilhar ideias e sentimentos.
- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título(vídeo do barco e música do barquinho).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

“As mais elementares tentativas de explicação que as crianças apresentam para a flutuação de objectos começam por ser descritivas e têm em conta um único factor. Esse factor é, geralmente, uma característica visível do objecto, variando a explicação de objecto para objecto. Encontramos, assim, explicações do género: porque é fino; porque é espalmado; porque é longo; porque é pequeno; porque é leve; etc. Mais tarde, a generalização mais frequente entre as crianças, e mesmo entre adultos, quanto à flutuação/afundamento de objectos, é que os leves flutuam e os pesados se afundam. Tal explicação levar-nos-ia ao paradoxo de que um grão de areia é pesado e um navio petroleiro é leve. O confronto dos alunos com este paradoxo é gerador de uma grande inquietação cognitiva, o" que favorece um processo de revisão crítica dos esquemas antes enunciados.”

Sá, Joaquim (2010). Orientações Metodológicas Ensino Experimental das Ciências 1º ano. Porto Editora

Partindo da consciencialização das premissas acima descritas e apesar de no manual de Estudo do Meio adotado pelo agrupamento as experiências estarem previstas somente a partir do segundo período, foi decidido aquando das primeiras reuniões de grupo ano que as mesmas experiências haveriam de ser divididas por todos os períodos. Desta feita, a Professora Cooperante sugeriu que neste dia fossem realizadas experiências com a água. Apesar de se encontrarem no manual de estudo do meio uma página que apresenta os procedimentos, materiais e tabelas de registo, considerámos que os materiais sugeridos eram poucos, e não permitiam um registo permanente e visível na sala de aula. Assim, como suporte de registo, será utilizado um cartaz com a dimensão de duas cartolinas, com as tabelas previamente feitas e os nomes dos materiais envolvidos, uma tabela de registo de suposições dos alunos(as) sobre os fenómenos que vão observar, e fichas individuais de registo.

Irei começar a aula cantando com acompanhamento em guitarra clássica a música do “Barquinho de papel”(questionando se conhecem a música e de onde), na tentativa de captar a atenção das crianças e através de uma atividade de carácter lúdico predispor-las para as tarefas que se seguem(pré-escuta). De seguida, irei distribuir folhas brancas de tamanho A4 para com as crianças elaborar a dobragem de um barquinho de papel, (as dobragens em papel fazem também parte das competências a desenvolver no 1º ciclo do Ensino Básico, na área da Expressão Plástica). Eu próprio farei um barco de papel, e depois de todos terem dobrado, colocá-lo-ei a flutuar na tina com água. De seguida, irei projetar um vídeo de um grande petroleiro em mar alto, partindo da questão “porque flutuam ambos os barcos tendo características tão diferentes?” irei tentar despertar a curiosidade da turma em compreender o fenómeno, partindo de atividades que considere estarem ajustadas à transversalidade necessária e desejada, como aliciadores de aprendizagens noutra área como a do Estudo do Meio. Posto isto, irei informar a turma do plano da aula(escuta), de como vamos registar e formar hipóteses sobre as reações dos materiais à água. Assim, irei registar numa tabela com os seus nomes as suas previsões, alertando para a eventual multiplicidade de previsões feitas pelos alunos(as). De seguida, pedindo a um aluno à vez que venha junto a mim, irei solicitar que coloquem um por um os materiais na água, e que registem no cartaz previamente colado no quadro, se flutua ou não. Por fim, irei questionar diretamente alguns alunos sobre o que aconteceu a objetos específicos quando colocados dentro de água. Sendo que um dos objetos será uma bola de plasticina, irei depois de verificar que afunda, moldá-la para que fique com o formato do casco de uma embarcação, para que verifiquem que efetivamente flutua (realçando

aqui a forma, como um fator decisivo para a flutuação); outro dos objetos será uma batata (que irá ao fundo quando colocada na água), e neste caso irei cortar um pedaço de batata mais achatado junto à casca, para que verifiquem que mesmo com esta forma, irá ao fundo (realçando que as propriedades do material também determinam a sua flutuabilidade).

Por fim, irei questionar diretamente algumas crianças(pós-escuta) sobre o que observaram em confrontação com o registo das hipóteses, tentando que deduzam sumariamente que alguns materiais flutuam e outros não derivado à sua forma e composição.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS


Recursos humanos: Professora Cooperante, estagiário.

Recursos materiais: Papel A4, guitarra, quadro interativo, ficha de registo, tina com água, rolha de cortiça, noz, plasticina, batata, maçã, arroz, prego de ferro, balão com água, balão com ar, placa de madeira, placa de esferovite.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação decorrerá da interação e questionamento direto à turma, e a algumas crianças. Indo de encontro à perspetiva e sentidos do trabalho para este dia, avaliar-se-á a compreensão das crianças dos fatores de flutuabilidade dos materiais através de perguntas diretas dirigidas às crianças, que vão no sentido de saber que objetos flutuam ou não- as crianças poderão também avaliar se gostaram ou não de realizar esta experiência (avaliando a pertinência da experiência e por conseguinte, da minha postura e adequação dos conteúdos). Assim, irei intencionalmente envolver as crianças quer na avaliação das aprendizagens efetuadas (fatores determinantes da flutuação) quer do processo de aprendizagem em si que se teve lugar nesta aula.

Planificação 3- Estudo do Meio (Educação para a cidadania)

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo</p> <p>2016/2017</p> <p>Planificação Diária Cooperada</p>	<p>Dia: 18/11/2016</p> <p>Horas:</p> <p>9h-11h</p> <p>Visto: _____</p>
---	--	---

FORMANDO: _____

Nome: Pedro Sousa

N.º 34809

ESCOLA _____

Denominação: Escola [REDACTED]

Professora Cooperante: [REDACTED]

1.PERSPETIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Perspetiva-se para este dia que os alunos reflitam sobre a importância da inclusão e da não-discriminação racial, ao mesmo tempo que se exprimem oralmente e trabalham as suas competências de compreensão leitora.

2.ÁREA CURRICULAR / DOMÍNIOS / OBJETIVOS / DESCRITORES DE DESEMPENHO

Educação para a Cidadania

Objetivos:

- Desenvolver a consciência da importância da inclusão, da tolerância e da amizade;
- Adquirir hábitos de audição atenta de discursos para poderem recontar ou que ouviram;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação no âmbito da oralidade;

Português

Domínio:

- Oralidade
- Iniciação à Educação Literária

Objetivos:

- Respeitar regras da interação discursiva.
- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
- Ler para apreciar textos literários.
- Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Descritores:

- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.
 - Respeitar o princípio de cortesia.
 - Assinalar palavras desconhecidas.
 - Formular perguntas e pedidos.
 - Partilhar ideias e sentimentos.
-
- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.
 - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
 - Dizer pequenos poemas memorizados.

Conteúdos:

- Instruções
 - Indicações
 - Entoação e ritmo
 - Tema e assunto
 - Intencionalidade comunicativa
 - Pergunta, pedido, instrução
 - Formas de tratamento e princípio de cortesia
-
- Vocabulário relativo ao livro(capa, contracapa, lombada)
 - Autor

3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Em primeiro lugar, iremos analisar a primeira imagem do vídeo com a história da Maria Castanha, antecipando o seu conteúdo, e fazendo questões sobre o que está a acontecer, na tentativa de que expressem as suas próprias experiências(pré-escuta). De seguida, iremos ouvir a história da Maria Castanha (escuta), acompanhado de um vídeo com imagens relacionadas com as da ação da história. De seguida, promover o diálogo entre, e com a turma, partindo de questões orientadoras, e que possam dirigir o pensamento das crianças no sentido de recriar sequencialmente as ações narradas na história(pós-escuta):

- 1- Em que local se passa a cena relatada no texto?
- 2-Quem são as personagens intervenientes na história?
- 3-Qual a personagem com maior destaque?
- 4- Como brincavam os meninos no jardim?
- 5- Por que razão podiam brincar à vontade naquele local?
- 6-Como reagiram os outros meninos quando a Maria Castanha se aproximou?
- 7-Durante a brincadeira houve um acidente. O que aconteceu?
- 8- Qual foi a primeira atitude do vendedor de castanhas? Manteve sempre a mesma atitude?
- 9- O que é que a Maria Castanha procurava naquele jardim?
- 10- Por que razão decidiu o vendedor fazer uma festa?
- 11- A Maria Castanha ajudava o vendedor fazendo o quê?
- 12- O que é que aprendemos com esta história?

Procurarei sempre que possível ajudar as crianças na sua correção linguística, dando pistas de como se deve dizer bem certas palavras, ou encaminhando o pensamento dos alunos(as) para a sucessão de acontecimento da história. Neste caso e por ter já um conhecimento pragmático da turma, serão outros elementos da turma a ajudar quem tiver dificuldades de compreensão ou expressão. Por antecipar que alguns alunos poderão ter dúvidas ou não compreender a mensagem da história, sei que existem crianças que irão compreender com facilidade, apelando a que aprimorem a sua comunicação oral em prol do bom entendimento do colega que estão a ajudar.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS


Recursos humanos: Professora Cooperante, estagiário

Recursos materiais: Quadro, quadro interativo, história da Maria Castanha em papel, guião de questões

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação será feita oralmente, questionando diretamente as crianças e verificando a sua compreensão da história, e do nível de detalhe com que a recontam. Irei depois implicar as crianças nesta avaliação, pedindo que se manifestem oralmente sobre a sua compreensão da história, e de quais as principais mensagens morais a reter.

Planificação 4- Matemática

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo</p> <p>2016/2017</p> <p>Planificação Diária Cooperada</p>	<p>Dia: 22/11/2016</p> <p>Horas:</p> <p>9h-11h</p> <p>Visto: _____</p>
---	--	---

FORMANDO: _____

Nome: Pedro Sousa

N.º 34809

ESCOLA _____

Denominação: Escola Básica [REDACTED]

Professora Cooperante: [REDACTED]

1.PERSPETIVA GLOBAL DO DIA/GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

Perspetivam-se para este dia a realização de atividades, e aquisição de conhecimentos nas áreas de Matemática e de Português. Na área da Matemática, partindo da resolução de problemas, o trabalho será orientado no sentido de levar as crianças a reconhecer as diferenças e semelhanças entre objetos (cor, forma, tamanho) a partir da exploração de imagens, para que formem conjuntos com base num determinado critério, relacionando a atividade com os diagramas de Venn disjuntos.

Matemática

Domínio:

- Organização e tratamento de dados.

Subdomínio:

- Representação de conjuntos.

Objetivos:

- Representar conjuntos e elementos.

Descritores:

- Representar graficamente conjuntos disjuntos e os respectivos elementos em diagramas de Venn.

Conteúdos:

- Diagramas de Venn com conjuntos disjuntos.

Português**Domínio:**

- Oralidade

Objetivos:

- Respeitar regras da interação discursiva.

- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
 - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.
-
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
 - Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.

Descritores:

- Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.
- Respeitar o princípio de cortesia.
- Assinalar palavras desconhecidas.
- Formular perguntas e pedidos.
- Partilhar ideias e sentimentos.

Conteúdos:

- Instruções
- Indicações
- Tema e assunto
- Intencionalidade comunicativa
- Pergunta, pedido, instrução
- Formas de tratamento e princípio de cortesia

No período letivo da manhã perspectiva-se que as crianças adquiram façam revisões dos conceitos já trabalhados de conjunto, critério, para aplicação em diagrama de Venn disjuntos. Desta feita, irei começar a aula pela exploração de uma imagem do manual composta por várias bolas (pré-escuta). Partindo de questões como “O que mostra a imagem?”, “Os brinquedos são todos iguais ou diferentes?”, “Têm a mesma cor? E tamanho?”, e “As suas formas são semelhantes?”, irei denotar as diferenças e semelhanças entre as bolas, aplicando sistematicamente os termos “forma”, “cor”, “tamanho”. Depois, irei ler o enunciado (escuta) em voz alta para toda a turma. De seguida, irei promover a discussão no sentido de verificar quais foram os critérios seguidos (pós-escuta) na formação dos conjuntos de bolas representados no manual (o primeiro, através da forma, o segundo com base no tamanho). De seguida, num exercício semelhante mas com carros (de corrida, e familiares), iremos verificar as diferenças no tamanho, cor e forma dos carrinhos e propor-lhes que façam dois conjuntos, explicando depois à turma qual o critério que seguiu (serem ambos da mesma cor, terem ambos a mesma função, ou o mesmo tamanho), recorrendo ao quadro interativo para desenharem e mostrarem à turma a sua resolução, chamando no fim a atenção para o facto de consoante o critério escolhido, não podemos ter dois elementos num mesmo conjunto, tratando-se por isso de conjuntos disjuntos.

Recursos humanos: Professora Cooperante, estagiário

Recursos materiais: Quadro, quadro interativo, manual de Matemática

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Durante a resolução em grupo dos primeiros exercícios e aquando da primeira abordagem à imagem, será avaliada a compreensão das crianças através de questões dirigidas quer ao grupo quer individualmente na tentativa de despistar questões que possam ainda não estar compreendidas. Será a partir das questões dirigidas e das resoluções apresentadas que irão ser avaliadas as aprendizagens nesta área.

Transcrições:

- quer ser astronauta. Diz que não sabe como se vai para o espaço nem de que são feitas as estrelas. Ao questioná-lo sobre se queira saber de eram feitas as estrelas, responde-me que sim. Voltarei na próxima semana relembrar esta conversa, alargando a proposta a alguma outra criança que se queira juntar às descobertas do T. Disse-lhe no fim da conversa que “vais ser um astronauta e peras!”, e ele sorriu depois de ouvir a expressão “e peras”. Prevendo que poderia não ser uma expressão conhecida, decidi dizê-la de modo a criar uma situação de dúvida, e poder explicar o que significa, no sentido de ampliar os conhecimentos linguísticos do T.

- M.: “Tenho coisas nos ‘bôlsos’” ...

Estagiário: “Hum....Será que é assim que se diz essa palavra. A Su tem um bolso na bata, e eu não...eu tenho dois....”(na tentativa de denotar a ligação destas duas formas ao número-singular/plural).

T.: “É nos bolsos!”

Estagiário: “Precisamente! Quando são dois ou mais, dizemos bolsos....quando é só um dizemos...”

T. e M.:” Bolsos!”

- G.G: “Esta máscara é duro!”

Estagiário: “Disseste que a máscara é duro?”

G.G: “Sim.”

Estagiário: A máscara é durooooo? Será assim que se diz G.G?”

G.G: (não responde)

Estagiário: “A máscara é duraaa.”Será assim?”

G.G: “Sim.”

Escrevi a palavra, e encontrou algumas letras do seu nome, tendo eu depois ajudado a nomeá-las e descrever o seu som.

- M.D.: “A perna dos óculos partiu-se!”

Estagiário: “Está só desencaixada. Mas nos óculos, esta parte não se chama pernas...pois não?”

M.D.: “Não sei.”

Estagiário: “Esta peça dos óculos chama-se haste, e os óculos têm duas hastes.”
- O R., que queria entrar na área da garagem embora já não houvessem lugares:

R.: “Mas eu ainda não brinquei com os brinquedos novos!”

Estagiário: “Pois não R., eles também ainda não tinham brincado, só chegaram ontem...”

R.: “MAS podiam sair para eu entrar. O X. o S. e o T. podem ficar, e eu entro.”

Estagiário: “E os outros colegas saem?”

R.: “Sim.”

Estagiário: “Então mas esta área não pode ter 5 pessoas ao mesmo tempo?”

R.: “Sim.”

Estagiário: “Então quanto precisam de sair para tu entrares? Disseste que ficava lá o X., o S. e o T., que são quantos?”

R.: “Três.”

Estagiário: “E contigo fazem....”

R.: “Quatro.”

Estagiário: “Isso mesmo! Então se agora lá estão cinco, quantos precisam de sair para que tenhas lugar?”

R.: “Só um!”

Estagiário.: “Então não é necessário que saiam mais pessoas além de uma, para que entres. Há alguém que não se importe de trocar com o R.?”

Depois de negociar com o Ant., o R. entrou para a área da garagem. Aqui, considerei adequado, face à temática do meu relatório de PES, envolver-me num processo dialógico com o R., de modo a conduzir o seu raciocínio matemático no sentido da resposta que procura. Aqui, o aproveitamento de situações espontâneas deve ser cuidadoso e atento, já que é precisamente a partir daquilo que as crianças dizem que é possível construir um ambiente constante em estímulo e desafio.

- C.D.: "Fui a campeão da sopa!"

Estagiário: "Campeão? Isso era se tivesse sido o V. a acabar primeiro mas como foste tu, não te chamamos campeão, chamamos-te campe...."

Ao ver que nenhuma das crianças ali à volta sabia responder, eu mesmo lhes disse a palavra, campeã, pedindo que denotassem os sons finais de cada uma: campe...ããããã; campeãããããoooo.

- O V., aquando, enquanto coloria um padrão: "Vamos demorar dez minutos a fazer isso!"

Estagiário: "E Isso é muito ou pouco?"

V.: "É muito!"

Estagiário: "E se fossem vinte minutos"

V. "É mais!"

Estagiário: "Pois é...teriam que passar 10 minutos duas vezes...."

Estagiário: "Olha, e se demorasses uma hora? Era muito ou pouco?"

V.: "É pouco."

Estagiário: "E duas horas?"

V. "Também era pouco."

Peguei no V. ao colo para o colocar ao nível do relógio de ponteiros presentes na sala, e mostrei-lhe que para passarem 10 minutos, o ponteiro grande tinha que ir por exemplo do 12 ao 2, e demonstrei com o dedo, mostrando depois que basta que o ponteiro percorra dois números dos que lá estão marcados para terem passado 10 minutos. Por outro lado, para passar uma hora, o ponteiro grande tinham que passar por todos os números do relógio, dando uma volta completa, ao que o V. exclamou "Isso é muito tempo!". Segundo Piaget, estas crianças encontram-se no estágio Pré-operatório, caracterizado também por uma noção de tempo mais difusa, estando esta intimamente relacionada com a noção de movimento e deslocação dos objetos. no espaço.

- R.: "Os nossos pratos ganham! São 3 amarelos e vocês têm dois azuis!"

Estagiário: "E como podias fazer para ganharem os azuis?"

R.: "Dar mais 2 aos azuis."

Estagiário: "Isso mesmo, podias somar, ou juntar mais dois aos azuis!"

- Ao almoço, ouvi o X. e o G. a dizerem uma lengalenga em que diziam o nome de Michael Jackson. Ao questionar quem era essa pessoa, não me souberam explicar. Porém, o X. disse que era um lobo. Deduzo que se esteja a referir a um dos videoclips do musico em que fingem transformar-se em lobisomem. Questionei se queriam saber quem era e reponderam que sim. Para a semana recordá-lo-ei durante as horas designadas para trabalho em projeto.
- G.: “Vais demorar séculos!”

Estagiário: “Isso é muito ou pouco?”

G.: “Muito...!”

Estagiário: “Sim... tens razão. Mas achas que são muitos anos?”

G.: “não sei.”

Contámos depois de 10 em 10, e por cada grupo juntámos uma peça de lego. Por vezes tinha dúvidas, mas com o meu auxilio no inicio de alguns números, contou até 100. Disse no fim que esse era o número de anos que estavam “dentro” de um século.

“O vento empurrou as nuvens para irem buscar água” (V.)...

“E foram buscar água onde? (Estagiário)

“Ao mar!” (M.C)

“Ao oceano” (M)

“Então, foi ao oceano ou ao mar? Ou podemos dizer das duas maneiras?” (Estagiário)

Depois de alguns momentos em debate, o grupo concordou que se podia dizer das duas maneiras.

“E as nuvens foram buscar água ao mar para quê?” (Estagiário)

“Para regarem!” (grande grupo)

“Correto, para regarem! (aqui, utilizei a palavra *correto* ao invés de *certo*, na tentativa de lhes possibilitar a expansão da compreensão de novas palavras quando contextualizadas) (Estagiário)

“E para regarem quando?” (e volto a cantar a parte da musica que diz *para regar em todo o tempo*). (Estagiário)

- “Gruas é aquilo que puxa as coisas”

Estagiário: As gruas são aquilo que puxa as coisas? Mas aquilo o quê?

“Aquilo é grande, e faz assim (exemplifica com o braço).

Estagiário: Sim, é verdade, faz assim. Mas o que é? É feito de quê?

“É feito de ferro.”

Estagiário- “Dirias que é uma...máquina?”

“Sim.”

Estagiário: “ E serve para levantar o quê?”

“Coisas das obras.”

“Claro, também levanta coisas nas obras....mas que tipo de coisas? Coisas pesadas ou leves?”

“As duas!”

Estagiário: “Sim, pois é. Consegue levantar as duas....mas normalmente são utilizadas para conseguirmos elevar coisas pesadas”.

“Eu vi uma!”

Estagiário: Ai foi? E onde viste?

“Ao pé da avó.”

Estagiário: “ Ao pé da casa da avó?”

“Sim.”

“Estagiário: “ E o que estava a fazer?”

“Nada.”

Estagiário: “Estava parada?”

“Sim.”

Estagiário: “E porque dizes isso?”

“Então, não se mexia para lado nenhum, e aquilo não vuuuuuuuu....”

Estagiário: “Vuuuuuuuu? Que queres dizer?”

“Não estava a puxar nada.”

Estagiário: “Hum... Entendi.”

M: “Cheira a folhinhas!”

Estagiário: “Mas as folhinhas cheiram todas ao mesmo?”

M: “Não sei.”

Estagiário: “Estas 3 folhas que cheiraste agora tinham o mesmo cheiro entre elas?”

M: “Não.”

Estagiário: “Então achas que têm todas o mesmo cheiro?”

M: “Não.”

Estagiário: “Não, o quê?”

M. “Não têm todas o mesmo cheiro.”(tentativa de completar e complexificar frases/ideias).

“O teu cabelo agora faz uma onda!”(G.)

“Pois faz, agora cresceu e ficou ondulado!” (Estagiário)

“Hahaha...ondulado!”(G.)

“Sim, ondulado porque faz uma onda....todos temos cabelos diferentes vês? O do Ant. é curto e loiro, o do X. é comprido e liso...conheces mais tipos de penteados, tipos de cabelos?”(Estagiário)

“Não. Só ondulado e liso”(G.)

“Então depois podemos falar de mais tipos de cabelo, que te parece?” (Estagiário)

“Sim” (G.)

“Sim, o quê?”(Estagiário)

“Vamos ver mais cabelos!” (G.)

M: “Cheira a folhinhas!”

Estagiário: “ Mas as folhinhas cheiram todas ao mesmo?”

M: “Não sei.”

Estagiário: “Estas 3 folhas que cheiraste agora tinham o mesmo cheiro entre elas?”

M: “Não.”

Estagiário: “Então achas que têm todas o mesmo cheiro?”

M: “Não.”

Estagiário: “Não, o quê?”

M. “Não têm todas o mesmo cheiro.”(tentativa de completar e complexificar frases/ideias).

“Assim quase parece um triân....” (M.B)

“Um triân...?” (Estagiário)

“Não sei dizer mais” (M.B)

“Hum....estou a ver... mas podemos ir procurar!” (Estagiário)

“Pois!” (M.B)

“Então para a semana vamos ver o nome dessa figura e de outras, o que achas?”

“Sim!” (M.B)

“Assim não ficas mais grande!” (Gui)

“Mais grande....ou maior?” (Estagiário)

“Maior!” (Gui.)

“O cuquedo era assustador” (M.P)

“Era? Porquê? O que é assustador?” (Estagiário)

“Metia medo a todos”. (M.P)

“A todos? Tu tiveste medo quando o viste no livro?” (Estagiário)

“Não!” (M.P)

“Então, continuas a achar que é assustador?”

“Era pequenino, e preto!” (M.P)

“Pois era, sim. Mas não foi isso que perguntei: continuas a achar que é assustador”

“ Se calhar só um bocadinho.”

“E se tivesses o teu cuquedo, tinhas menis medo?”

Acena afirmativamente com a cabeça- (M.P)

“E isso, o que significa?” (Estagiário)

“Tinha menos medo se tivesse o meu” (M.P)

“ Se for noutra cor achas que fica menos assustador?” (estagiário)

“Sim....acho que sim.” (M.P)

“O que é um pediatra?” (Estagiário)

“Trata das pessoas” (V.)

“Trata de todas as pessoas?”(Estagiário)

“Sim, os médicos tratam todas as pessoas!” (B.)

“Tens razão, os médicos tratam das pessoas todas....mas eu não falei num medico, falei num pediatra. Trata-se da mesma coisa?” (Estagiário)

“Não!” (Grande grupo)

“Então? Porquê?” (Estagiário)

“Os médicos tratam crescidos, e os pediatras tratam bebés!” (M.C)

“Só bebés? Por exemplo, vocês vão ao pediatra?” (Estagiário)

“Sim!” (Grande grupo)

“E são bebés?” (Estagiário)

“Não.....somos crianças!”

“Precisamente! São crianças...então, os pediatras tratam só bebés? Ou também tratam crianças mais velhas?” (Estagiário)

“Só tratam crianças pequenas e também bebés!” (M.C)

“Franzino...vocês conhecem esta palavra?” (Estagiário)

“Não!” (Grande grupo)

“Franzino significa magro, fraquinho, delgado...” (Estagiário)

“O porco desta história, parece-vos franzino?” (Estagiário)

“ É gordinho, mas se calhar há porcos mais gordinhos ainda!” (F.)

“O que é pedular?”

“Queres dizer pendular?” Estagiário

“Sim”

“Então, pendular vêm da palavra pêndulo. Assim já reconhecem alguma coisa?” Estagiário

“Não sei...”

“E como se chama aquele objeto que está pendurado nos relógios grande de parede, ou nos relógios de cuco, e que faz o sim tic, tac....tic, tac...?” Estagiário

“É os segundos?”

“Sim, são os segundos, esses intervalos de som que ouves...mas como se chama aquele objeto que anda sempre para lá e para cá?” Estagiário

(Ninguém respondeu)

“Chama-se pêndulo, e é daí que vêm a palavra pendular...Pêeeeendulo....peeeeendular. Significa que faz um movimento como o do pêndulo, de cá para lá, e de lá sempre, aproveitando o balanço” Estagiário

“O que é que pode nascer daquele ovo de chocolate G.?” Estagiário

“Uma girafa!” G.

“Nããã! Os ovos de chocolate não dão nada!” M.C

“A pergunta agora era para o G., não para ti. Acham correto que tenha respondido na vez do G.? Estagiário

“Nããã!” G.grupo

“Então daqui para a frente vamos esperar pela nossa vez...” Estagiário

“ O G. acha que pode nascer uma girafa. Estamos a falar da nossa imaginação....e aí tudo pode acontecer! O que acham mais que poderia nascer daquele ovo?Sim, tu Carm.”

“Uma avestruz de chocolate!” Carm.

“Ai sim? E porquê?”

“Porque a mãe é uma avestruz e só pode ter outro filho avestruz, e é de chocolate como o ovo!” Carm.

“Que boa ideia! E mais?” Estagiário

“Um coelho da Páscoa!” R.

“Verdade? Um Coelho da Páscoa? E porquê?” Estagiário

“Porque os coelhos da Páscoa é que dão ovos de chocolate, e assim pode vir um lá dentro!” R,

“Então mas os coelhos dão os ovos ou vêm dentro dos ovos de chocolate?” Estagiário

“Dão às crianças, mas este como era uma prenda já vinha lá dentro”! R.

“Como se chamam as crias de ovelha e do porco?” Estagiário

“Porquinho e ovelhinha!” Lo.

“Isso quer dizer que os animais são pequeninos é isso? Quando dizes porquinho, estás a dizer que o porquinho é pequeno no seu tamanho, mas pode ser pequeno e não ser uma cria: há raças de porcos que são seeeeeempre pequeninos....mas ainda assim as suas crias têm outro nome” Estagiário

“Então não sei” L.

“ E se eu vos falar em leitão? Sabem o que é?” Estagiário

“É o filho do porco!” C.D

“Isso mesmo! Leitão, é o nome que se dá à cria do porco” Estagiário

“ E cordeiro? Alguém sabe o que é?” Estagiário

“É uma ovelha pequenina!” M.M

“Pequenina, ou que ainda é cria?” Estagiário

“Ainda é cria.”M.M

“Quem faz as desenhos?” R.

“Aqui, os desenhos chamam-se ilustrações, porque ilustram o livro. Não se trata de um desenho sozinho, mas sim a acompanhar o texto, e a mostrar o que o texto nos diz. Quando é assim, chamamos-lhes ilustrações.” Estagiário

“O que podemos melhorar na área das ciências?” Estagiário

“Podemos arrumar tudo!” (R.)

“Boa ideia! Se está desarrumada, convém organizarmos. Acham que se arrumarmos tudo encontramos melhor as coisas que lá estão?” Estagiário

“Siiiiim” G.grupo

“Então vou precisar de duas pessoas para me ajudarem a organizar tudo. Sim, R. e Ant, podem vir.” Estagiário

“E que mais podemos fazer? Acham que os coentros estão bem ali? A ocupar toda a bancada e sem maneira de os mexer dali?”

“Não, mas podíamos arrumá-los também!” (C.D)

“Que boa ideia! Para isso podemos usar as caixas que eu trouxe hoje, pintamos e colocamos lá os coentros, ficam a ocupar menos espaço...” Estagiário

“ E se chegar alguém à nossa sala, que não conheça a área das ciências, como pode ficar a saber o que lá há? Não está lá nada escrito...” Estagiário

“Podíamos escrever o nome das coisas e por lá ao pé.” (R.)

“E é isso que faremos, boa ideia!” Estagiário

“Temos algum lugar para fazer exposições na nossa área?” Estagiário

“Não, só na mesa” Fr.

“Mas a mesa serve para trabalhar, não para colocar exposições...o que acham?” Estagiário

“Sim, mas não há mais sítios! Está tudo ocupado!”

“Talvez depois da arrumação consigamos arranjar mais espaço, vamos ver... E se usássemos este mostruário que eu trouxe, para separar folhas, sementes, conchas, ou algo que queriam organizar e mostrar?” Estagiário

“Sim! E também é para pintar!” M.D

“É verdade, também temos que o pintar. Queres ser tu?” Estagiário

“Sim!” M.D

-Tens umas luvas de...de... como se chama as pessoas que andam de mota que eu não me lembro? (Estagiário)

-Não sei. (X)

-E tu Gu, ajudas o X? Como se chama aquelas pessoas que têm uma mota e andam nela? (Estagiário)

-Moto...(Gu)

-Sim.....moto qualquer coisa não é? Já acertaste na primeira parte da palavra. (Estagiário)

-Motoqueiro! (Gu)

-Isso mesmo, motoqueiro, e também podemos dizer motard, que significa o mesmo mas é uma palavra inventada em França (vimos a França no globo). (Estagiário)

Quem é que pergunta à senhora se sabe de algo? Eu vou com quem for perguntar... (Estagiário)

O T.M ofereceu-se e dando-lhe a mão, conduzi-o ao balcão onde perguntou:

-Sabe de mais alguma coisa?

-Se calhar tens que explicar à senhora porque estamos aqui (dando-lhe a foto da fonte), e perguntar se tem alguma pista! (Estagiário)

-Podemos ficar ricos aqui?

-Sim, aqui podem ficar muuuuuuito ricos! (funcionária da loja)

-Temos uma fotografia, e disseram para vir à loja onde podemos ficar ricos....tem alguma coisa para nós? (T.M)

-Uma coisa? Ou uma pista? (Estagiário)

-Sim, uma pista para encontrar-mos o tesouro! (T.M)

-Este balão custa mais a encher! (M)

-E sabes porquê? (Estagiário)

-Porque o coisinho é mais pequenino! (M)

-O coisinho? Que coisinho? (Estagiário)

-Isto! (apontando para o gargalo) (M)

Fui buscar uma garrafa de vidro....

-Achas que é parecido a esta parte da garrafa? Aqui nesta parte que estreita, e fica mais fino?
(Estagiário)

-Sim. (M)

-E como se chama esta parte? Será o garga... (Estagiário)

-Gargalo! (M)

Estou a perceber....então dizes que como o gargalo é mais fino, o ar custa mais a entrar?
(Estagiário)

Sim. (M)

Ao tirar o liquido na garrafa onde fizemos a experiência relativa às densidades de líquidos, bati na garrafa, e á medida que ia tirando o liquido a M. disse:

- Faz uns sons giros!

-Sons? Mas o som não é sempre igual? (Estagiário)

-Não, fica diferente. (M)

- Fica diferente como? (Estagiário)

-Quando tiras a água. (M)

-Será? Podíamos ver o que acontece ao som quando metemos mais ou menos água na garrafa!
O que achas? (Estagiário)

-Sim! (M)

“Parece um da guerra!” M.C

“Um da guerra? Um quê?” Estagiário

“Um senhor que vai para a guerra...” M.C

“E como se chamam essas pessoas?” Estagiário

Depois de alguns momentos sem responder, questionei se alguém do grande grupo queria ajudar, sabendo que o pai de uma das crianças é militar:

“Então alguém ajuda a M.C?” Estagiário

“É um militar!” Car.

“Isso mesmo, conheces alguém que é militar não é assim?” Estagiário

“O pai!” Car.

“Pois é....podemos dizer militar ou sol...” Estagiário

“...dado!” G.grupo

“E o que fazem os soldados?” Estagiário

“Vão à guerra!” (Gu)

“Sim, é verdade. Mas há guerra em todos os países? O que acham?” Estagiário

“Não, aqui não há.” (Gu)

“Mas há soldados....ainda outro dia vimos passar muitos aqui à porte lembram-se? Estagiário

“Sim!” G. grupo”

“Pois, o pai não vai para a guerra porque aqui não há, é só militar e vai para o quartel.” Car.

“Isso mesmo....sabem o que é um quartel? Explica lá.” Estagiário

“É o sitio onde o pai trabalha” Car.

“Pois é, o pai não tem que ir para a guerra. Mas nem sempre foi assim. Ouve um tempo em que o nosso país também esteve na guerra. Amanhã celebramos o 25 de abril...sabem o que se comemora nesse dia?” Estagiário

“Não” G.grupo

“O fim dessa guerra...e é também sobre guerra e sobre um soldado muito particular que nos fala esta história.” Estagiário

“ Se eu bater neste chocalho aqui, ele faz sempre o mesmo som ou não (demonstrei)?”

“Sim!” G.grupo

“ Vou lançar-vos um desafio: tentem mudar os sons que fazem as tampas e o chocalho utilizando este alguidar com água. Podem molhar tudo o que aí está.” Estagiário

As crianças começaram a rir quando denotaram as primeiras mudanças no som:

“Fica esquisito!” Gu.

“Esquisito como?” Estagiário

“Fica mais...não sei.” T.M

“Então, vai lá batendo e afundando o chocalho...” Estagiário

“O som começa a ir para cima ou para baixo?” Estagiário

“Para baixo.” Gu.

“Concordam?” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Então, á medida que fica com mais agua, o sim fica mais agudo ou mais grave?” Estagiário

“Mais grave!” (denotei aqui que as estas crianças efetivamente aprenderam os conceitos de grave e agudo, demonstrado através das histórias com música, sendo aqui a voz das crianças também uma fonte de referências avaliativas sobre estas aprendizagens) G.grupo

“Isso mesmo....então se quanto mais agua tiver, mais grave o som fica, será que conseguimos mudar os sons destas garrafas de vidro que trouxe?” Estagiário

“Só se as meterem dentro de água!” R.

“Ora experimenta” Estagiário

“Sim, muda o som.” R.

“Mas será que dá jeito tocar nas garrafas com elas dentro de água?” Estagiário

“Não, não se ouve nada...” T.M

“ Mas podemos fazer como no chocalho e meter água lá dentro.... só que não tem tampa.” R.

“Têm sim, eu trouxe tampas para todas! Assim, quase ia parecer um xilofone, sabem o que é?”
Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Querem fazer um para a sala?” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Então vai lá buscar aquele saco grande que está alia à porta...” Estagiário

“O que acham que trago dentro desta mala?” Estagiário

“Uma tuba!” Gu.

“Não, isso não cabe ali!” M.C

“Um trompete!” Go.

“Será?” Estagiário

(tiro parcialmente o instrumento da mala)

“Sim, é um comprido!” X.

“Mas se é assim tão comprido será que cabe nesta mala, o instrumento em que estas a pensar?”
Estagiário

“Não!” (grupo)

Olha Go, se sabes como é, diz lá aos meninos e meninas como é um trompete.” Estagiário

“É um bocadinho comprido, duro, e faz muito barulho.”

“Um bocadinho comprido como?” Estagiário

“Assim” (faz com as mãos)

“Hum....vai lá buscar uma régua para medirmos esse cumprimento que tu dizes...” Estagiário

“São 35 centímetros (escrevi)” Estagiário

“Agora vamos ver se o Go. esteve perto do cumprimento correto (tiro o instrumento na totalidade)” Estagiário

“Que número é este?” Estagiário

“Um 5 e um 2” Go.

“Sim....é o número 52, esse é o cumprimento verdadeiro da trompete!” Estagiário

“Se o 34 começa por 3 e se o 52 começa por cinco, qual será a maior medida?” Estagiário

“A do 5 é que é a maior, porque o 5 é maior.” M.C

Achei aqui pertinente aproveitar a oportunidade para quantificar aquela medida e demonstrar o uso da régua, tentando criar uma ligação com a noção de medida, e a sua relação numérica demonstrada pela régua, entendida como ferramenta que se usa para determinar corretamente medidas. Assim, esta conversa inserida numa intencionalidade dialógica que visa estimular e potenciar as capacidades de expressão do oral e de oracia , ao incentivar que cada criança descreva, faça previsões, compare e verifique resultados em grupo e oralmente.

Durante a audição da história com música:

“Essa música é gira!” M.M

“Sim? E porquê?” Estagiário

“É animada!” M.M

“É animada? Mas porque motivo a achas animada?” Estagiário

“É assim rápida!” M.M

“É samba, o samba normalmente é rápido....se quiserem depois trago um jambé e mostro outros ritmos do samba. Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Olha, e esta que toquei quando a Lisete passou por Portugal também era animada?” Estagiário

“Não, era mais triste.” A.

“Já não era tão rápida?” Estagiário

“Não, era lenta” A.

Durante a audição da história do “Cuco Melharuco”, a propósito do tamanho das cabeças das flautas que ia tirando do saco:

“Essa já conheço, é aquela da fonte.” Go.

“Aquele da fonte? Como assim?” Estagiário

“Aquele que tocaste aqui na sala, quando vimos a fonte da praça!” Go.

“Mas que praça?” Estagiário

“A praça do Giraldo!” Go.

“Pois foi, tens razão. Toquei esta flauta quando vos falei da fonte, já me recordo.” Estagiário

“E lembraste como era o som?” Estagiário

“Fininho.” Go.

“Se fosse o som de um animal, qual achas que era?” Estagiário

“Um passarinho pequenino” Go.

“Pequenino porquê?” Estagiário

“Porque o som é assim fininho e parece um passarinho bebé. Se fosse um pássaro grande era um som assiiimmm (e faz uma voz mais grave)”. Go

“Diz-me lá por exemplo que pássaro grande podia ser esse?” Estagiário

“Uma avestruz, uma águia ou uma coruja!” Go.

“Uma coruja? Já viste alguma coruja ao vivo?” Estagiário

“Sim, na feira medieval haviam lá corujas! Go.

“É verdade, havia uma série de corujas e falcões, mas não parámos para ver....tu reparaste? Estagiário

“Sim, eu e o Gu. vimos e umas estavam a dormir.” Estagiário

“Também já sabemos porquê...” Estagiário

“Porque dormem de dia e estão acordadas de noite.” Go.

“Vocês sabem o que é uma giesta? Dizem na música que foram escutar o cuco atrás de uma giesta...o que é isso?” Estagiário

“É uma floresta?” M.C

“Porque é que dizes isso? Estagiário

“Porque é parecido floresta, e giesta.” M.C

“É parecido o quê?” Estagiário

“Não vês que é floreeeestaaaaa e gieeeeestaaaa! São parecidos. ” M.C

“Olhem, pois é! O que é que acontece no final destas palavras?” Estagiário

“Têm o mesmo som.”M.C

“Vocês concordam, têm sons parecidos?” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Têm razão, estes sons são parecidos! Conseguem dizer mais alguma palavra que rime com floresta e giesta?” Estagiário

“Sesta!” Seb.

“Olha, pois é! Mais uma palavra que rima!” Estagiário

Depois de ter tirado todas as flautas, no final da história:

“Olhem, qual é a maior flauta?” (E apontam para a flauta baixo) Estagiário

“E qual é a menor?” (apontam para a flauta contralto) Estagiário

“Qual? Não percebo para onde estão a apontar.” Estagiário

“Aquela branca que se desmonta, a do som fininho!” M.D

“Verdade? É essa a flauta menor, a mais pequena do conjunto?” Estagiário

“A mais pequena é aquela!” (apontando para a flauta soprano) M.D

“Pois é, a menor flauta do conjunto é aquela, que é o mesmo que dizer que é a mais pequena.”

“Se dantes só existiam estas 3 cores para pintar, como acham que fizeram para obter as outras todas. Agora, por exemplo: só temos azul, magenta e amarelo. E agora, como podemos fazer para ter mais cores sem ir buscar tintas ao armário?” Estagiário

“Podemos misturar!” M.B

“Misturar o quê?” Estagiário

“Misturar as tintas, e depois dão cores novas! Uma vez misturei branco no castanho para fazer um castanho clarinho para a árvore!” M.B

“Que parte da árvore?” Estagiário

“O tronco, só.” Estagiário

“Hum, estou a ver. Mas olha, sabes que misturas podemos fazer e o que é que vão dar?”

“Não, mas podemos misturá-las e ver o que dá!”

“E se for com este utensilio de plástico que eu trouxe? Serve para lavar legumes, mas se metermos as tintas lá dentro, e rodarmos...acham que se misturam as tintas também?”

“Sim!” M.B, M.P, Go.

Depois de dispor os círculos coloridos, e os símbolos de “+” e de “=”:

“Então e se eu colocar isto assim:”  +  =? Estagiário

“Azul mais amarelo é...é...” M.P

“Conheces aquele sinal?” (=) Estagiário

“E vocês?” Estagiário

“Não” M.P, M.B, Go.

“É o sinal de igual. Quando vemos este sinal, lemos “igual a”. Assim já conseguem?” Estagiário

“Amarelo mais azul é igual.” M.P

“E agora pela ordem que lá está...” Estagiário

“Azul mais amarelo é igual...” M.P

“Resta saber a que é igual aquela mistura. Vamos descobrir?” Estagiário

“ Se o Gu. encher este balão, o que é que fica lá dentro?” Estagiário

“Ar. O balão fica maior, maior, maior e depois pode explodir!” C.D

“É verdade, se encher de mais pode rebentar. Mas fica cheio de ar como? Estagiário

“Soprei o ar da minha boca...” Gui.

“Exato. E esse ar que sai da nossa boca quando sopramos, sabem o que contém?” Estagiário

“Não.” G.grupo

“ O que é que acontece quando está muito frio de manhã e entram no carro? Se soprarem para os vidros ar bem quentinho, o que acontece? Estagiário

“Fica molhado!” M.

“Será? Vai lá buscar o espelho à área das ciências!” Estagiário

(Depois de o Seb. bafejar o espelho, viram que ficava água no espelho.)

“Então quando sopramos, sai vapor de água, que nós até conseguimos ver e tocar se for contra um objeto mais frio. Mas o balão fica cheio de água? É isso que enche o balão quando o Gu. sopra?” Estagiário

“Não.” G.grupo

“Não pode ser água se não nós víamos o balão com a água, depois podia ficar roto e deitar a água toda.” M.P

“Não deve ser muita água, se não enchia o balão, e isto não é um balão de água!” V.

“Pois não... o ar que nós deitamos dos pulmões têm vapor de água, e um gás, que não conseguimos ver ou tocar e que se chama dióxido de carbono! O meu desafio é encher novamente o balão com dióxido de carbono, mas ninguém pode soprar lá para dentro.”
Estagiário

“Então se não foram ao zoo, o que fizeram ontem?”

“Eu pintei um leão!”

“Eu uma girafa”

“ E eu pintei um macaco!”

“Mas todos pintaram animais? Porquê?”

“Porque era para pintar os animais preferidos do zoo!”

“À, já entendi. Então todos tinham uma tarefa, que era...”

“Pintar os animais que gostamos mais.”

“Quantos?”

“Só um. É o que gostamos mais!”

“Mas eu já vi que houve muitas pessoas a desenhar animais diferentes. Sabem qual foi o mais desenhado?”

“Não!”

“ Mas agora já temos como contar não é verdade?”

“Sim, aquilo que estivemos a pintar ontem!”

“Os blocos?”

“Sim, os blocos de madeira!”

Depois de verificar o animal mais desenhado:

“Foi o leão que ganhou!”

“Sim, foi o leão que teve mais desenhos...quantos An? Estagiário

“Dez!” An.

“Vocês concordam?” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“Então e se fizer isto?” (Divido a pilha de 10 blocos em duas de 5) Estagiário

“Com quantos votos fica o leão?” Estagiário

(Depois de contarem novamente:)

“São dez na mesma!” G.grupo

“Hum....eu tirei ou coloquei lá mais algum depois de separar os blocos?” Estagiário

“Não, não meteste nada lá...” M.C

“Então o número podia mudar? Estagiário

“Não!” G.grupo

“E se fizer assim?” (4 numa pilha e 6 na outra) Estagiário

“São dez na mesma!” M.M

“Sim, é verdade, mas não estão dispostos da mesma maneira pois não? Quantos é que estão de um lado e do outro?”

“Seis... mais quatro!” R.

“Isso mesmo, que já sabemos que é igual...” Estagiário

“Igual a dez!” G.grupo

“Isso mesmo, e se quisermos dizer tudo de seguida: seis mais...” Estagiário

“Seis mais quatro igual a 10!” G.grupo

“Oh, dá sempre 10!” M.C

“Na semana passada a I.B disse-me que não sabia ao certo quais as cores do arco-íris...vocês sabem?” Estagiário

“São aquelas do fantocheiro!” (apontando para o fantocheiro em que desenharam um arco-íris)
M.C

“Serão? O que é que vocês acham?” Estagiário

“Eu acho que o castanho também é!” Af.

“Não, o castanho não é!” M.C

“Tem o verde, o laranja, e outras!” Fr.

“Sim, tens razão, de que outras estás a falar?” Estagiário

“Não sei....se calhar podíamos ver um arco-íris!” Fr.

“Isso seria uma excelente ideia concordam?” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“ No entanto, o que é que têm que existir para podermos ver um arco-íris? Estagiário

“Tem que estar assim molhado e a chover, como no inverno!” C.D

“Precisamente...e hoje o dia está assim?” Estagiário

“Não, está sol...já estamos na primavera!” Mar.

“ E na primavera não chove?” Estagiário

“Não.” Mar.

“Chove sim, ontem esteja a chover de manhã!” X.

“É verdade, pode também chover na primavera, no outro dia de manhã caiu uma chuva miudinha.” Estagiário

“Miudinha?!” G.grupo

“Sim....diz-se chuva miudinha quando a chuva é fraquinha e não molha quase nada por ter gotas tão pequenas.” Estagiário

“ Então se não temos um dia de chuva, como podemos fazer?” Estagiário

“Ver na internet!” G.

“Sim, podemos ver também...” (enquanto ia escrevendo na coluna do ‘como fazer’) Estagiário

“Podemos fazer uma experiência na nossa área das ciências!” M.C

“Que excelente ideia T.!” Estagiário

“ E se eu contasse uma história? Queriam?” Estagiário

“Sim, uma história com as cores do arco-íris!” M.B

“Certo, vou arranjar uma história então! E que tipo de experiência querem?” Estagiário

“Uma que dê para saber as cores do arco-íris, para ver se o castanho é ou não, e que dê para ver se quem pintou o fantocheiro pintou bem!”

“Sim, boa. Assim, podemos verificar quais são mesmo as cores! No entanto, quem pintou o fantocheiro não estava a ver um arco-íris e usou a sua imaginação para desenhar aquele, portanto não faz mal que não tenha as cores certas” Estagiário

“Pois, aquele foi feito com os olhos da imaginação, não é preciso ter as cores todas!” M.M

“O que é isso dos olhos da imaginação?” Estagiário

“É quando fechamos os olhos e imaginamos uma coisa na cabeça!” M.M

Durante a consulta no mapa e computador sobre a próxima fonte a visitar:

“Parece um quadrado!” T.F

“Deveras? Visto de cima parece um quadrado? Mas porquê?” Estagiário

“Não sei.” T.F

“Porque dizes que parece um quadrado? O que é um quadrado?” Estagiário

“É isto assim, que depois faz assim e assim...” T.F

“Pois é....mas se contarmos os lados é melhor....1....” Estagiário

“Dois, três, quatro!” T.F

“Quantos contámos?” Estagiário

“Quatro!” T.F

“Então afinal o que é um quadrado?” Estagiário

“É esta forma com 4 lados assim...” T.F

“Iguais ou diferentes? Há algum maior que o outro?” Estagiário

“Não, são todos iguais!” T.F

“Isso mesmo, o quadrado tem 4 lados....” Estagiário

“Todos iguais!” T.F

“ E parece perto ou longe do J.I?” Estagiário

“É longe, olha aqui, tens que ir por qui, assim, assim, assim....e depois é que chegas” Ant.

“E como sabes que é longe?” Estagiário

“ Porque tivemos que passar por estas ruas, e aqui já é depois da fonte da praça do Giraldo!”
Ant.

“Então devemos ir por aí?” Estagiário

“Sim, aqui pela fonte da praça, e depois vamos por aqui e viramos...” Ant.

“Á esquerda ou á direita?” Estagiário

“Para ali.....direita” Ant.

Quando fomos levar os coentros que plantámos às auxiliares de cozinha:

“Este meninos e meninas têm uma coisa para dizer....” Estagiário

“Ai é? E onde é que eles vêm?” Auxiliar

“ Viemos dar os coentros.”

“Hum....que cheiro bom! E de onde vieram os coentros? Do mercado?” Auxiliar

“Não, da sala!”

“Da sala? Mas como?” Auxiliar

“ Então, num dia plantámos os coentros, fomos regando com o Pedro e agora já cresceram!”

“Muito bem, não sabia que também eram agricultores!” Auxiliar

“Agricultores?!”

“ Sim, as pessoas que vivem no campo e que semeiam coisas para depois colher.” Auxiliar

“ Sim, o pai do S. é agricultor!”

“Então deve plantar muitas coisas!” Auxiliar

“ Sim, planta muitas coisas e tem porcos e ovelhas!”

“Que giro! E o que acham que podemos fazer com estes coentros?” Auxiliar

“ Oh, podíamos fazer sopa de coentros para o almoço.”

“É verdade? E vocês iam comer os ‘verdes’?” Auxiliar

“Sim, porque estes sabem bem!”

“Então está bem, depois usamo-los numa sopa de coentros que vai ficar uma delicia!” Auxiliar

Durante a experiência “Vamos fazer um arco-íris!”, depois de acesa a vela e colocada atrás do CD:

“ O que é que está a acontecer?” Estagiário

“ Estão a aparecer cores! Olha azul, roxo, verde...”R.

“Vermelho, laranja, azul claro e amarelo ali naquele bocadinho!” M.M

“Ora movam o CD para cima e para baixo para verem o que acontece...”

“Oh, as cores começam a andar e ficam assim como um arco-íris!” M.M

“Assim como?” Estagiário

“Assim como a forma do arco-íris...” C.D

“Reto ou curvo?” Estagiário

“Reto.” M.M

“Não não, faz uma curva olha...”R.

Pois é.... de facto faz ali uma curva.... porque é que acham que isto acontece? Não há aqui sol para fazer o arco-íris!” Estagiário

“Mas a vela deita fogo, e o sol é de fogo! É como um sol pequenino, mais fraquinho!” M.B

“Concordas?” Estagiário

“Sim, não se parece com o sol porque o sol é redondo, mas faz uma luz quente como a do sol...”
R.

“E se eu usar esta lanterna...vamos ver as mesmas cores? Estagiário

“Sim!” M.M, M.C

“Não!” M.B, R

“Podemos experimentar.... o que é que aconteceu? Estagiário

“Só se vê azul e roxo, e um bocadinho de verde!” M.B

“Pois é...esta luz não é como a do sol. Quando bate na água, ou noutra coisa que faça a luz ir para sítios diferentes, percebemos que a luz da lanterna tem menos ou mais cores que a da vela? Estagiário

“Tem menos, só tem estas...” M.M

“Quantas...?” Estagiário

“Três! São só três cores por isso não é um arco-íris!” M.M

“Sim, aqui só conseguimos ver três, mas se usarmos mais tipos de luzes, vão aparecer certamente outras luzes. O Pedro vai deixar aqui o CD e sempre que quiserem podem experimentar outro tipo de luz qualquer, como a do laser o de lâmpadas de outras cores.” Estagiário

Depois da audição da história “O boi azul” acompanhado por excertos do 3ºconcerto para trompa de Mozart:

E agora que já conhecem a trompa, o que acharam do som?” Estagiário

“Era muito alto!” X.

“Às vezes parecia furiosa!” M.C

“Furiosa? O que é isso?” Estagiário

“É zangada...a trompa estava zangada...” M.C

“Pois...quando é que eu tocava a trompa?” Estagiário

“Quando o boi ia lutar contra os monstros da floresta.” Go.

“Exato, eu tocava mais rápido e com mais forte cada vez que o boi lutava!” Estagiário

“E em relação ao corpo da trompa....faz-vos lembrar algo?” Estagiário

“Não.” V.

“Sim, um avião!” Gui.

“Um avião? Porquê?” Estagiário

“Não sei...” Gui.

“O que é que te fez lembrar um avião? A forma da trompa? Estagiário

“Não, a forma parece a de um caracol, ou de uma bola, os aviões são assim...” Gui.

“Assim como?” Estagiário

“Assim esticadinhos. A trompa parece um avião porque também faz um barulho muito alto” Gui.

“É verdade, podemos fazer um som bem forte na trompa!” Estagiário

“E há algum instrumento que eu tenha trazido que seja mais esticado e faça então lembrar um avião?” Estagiário

“Ó, a trompete!” V.

“O trompete, não é ‘a’!” Gui.

“Na verdade podemos dizer os dois...” Estagiário

“E o que acharam da história? Como é que era o nosso boi?” Estagiário

“Era mágico!” L.

“Mágico? Porquê? Estagiário

“Porque conseguia tirar comida de dentro da orelha com uma toalha de piquenique, e porque se conseguia curar com as poções mágicas.” L.

“E que mais?” Estagiário

“Era mágico porque se transformou num príncipe, estava encantado.” L.

“Encantado? O que é isso?” Estagiário

“É quando temos um feitiço que faz mudar de forma e transformar em coisas. Se calhar foi uma bruxa...” L.

“O que acham? Foi uma bruxa que fez isso?” Estagiário

“Sim, ou uma bruxa ou um feiticeiro!” Ma.

“Qual é a diferença?” Estagiário

“A bruxa é uma senhora, e tem cabelos pretos e compridos com um nariz comprido, e tem uma vassoura para voar. Os feiticeiros não voam e são senhores com barbas compridas.” Ma.

“Acho que já percebi.” Estagiário

“E como acham que ficou a madrastra quando soube que a Aurora era uma princesa?” Estagiário

“Ai ficou tão chateada, tão chateada!” C.D

“E fez alguma coisa?” Estagiário

“Não, já não podia porque o príncipe já a tinha no seu grande castelo e o castelo deve ter guardas. Assim a bruxa já lá não entra.” C.D

Depois, ao contruí a trompa em mangueira:

Para fazer a trompa vamos precisar de algo que dê para fazer o corpo, em forma de...” Estagiário

“Caracol!” R.

“E o que é que poderíamos usar?” Estagiário

“Não sei, qualquer coisa como uma palhinha...” X.

“Uma palhinha?”

“Sim, para soprar por lá...se metermos muitas palhinhas fica uma comprida....” X.

“Mas a palhinha será da mesma largura que os tubos da trompa?” Estagiário

“Não, é mais fininha.” X.

“Então e se fosse isto?” (tiro a mangueira do saco) Estagiário

“Sim, sopramos pela mangueira!” R.

“Boa ideia, acho que pode funcionar...e vocês?” Estagiário

“Sim, vai funcionar porque o ar sai lá do outro lado.” Gui.

“E para ficar com esta forma de caracol preciso que me ajudem a enrolar a mangueira e a colar no sitio.” Estagiário

“E agora que já te Estagiário mos a mangueira enrolada, o que é que falta para que se pareça com uma trompa?”

“Aquilo de ferro para por a boca.” X.

“O bocal !” R.

“Por acaso até trouxe um bocal a mais...podemos ver se serve na mangueira!” Estagiário

“Olha Pedro, cabe bem, fica mesmo apertadinho!” R.

“Pois é, que sorte a nossa.” Estagiário

“E agora, o que falta?” Estagiário

“Aquilo por onde sai o som, a ‘camparúla’.” X.

“Queres dizer a campânula?” Estagiário

“Sim, isso, a campânula!” X.

“E se a fizermos com isto?” (tiro um funil do saco) Estagiário

“Sim, sim, é muito parecido!” R.

“Parecido? Mas isto é de plástico...” Estagiário

“Mas tem a mesma forma que a da trompa de verdade, parece um sino!” R.

“Tens toda a razão...vamos ver se funciona? Querem experimentar a tocar?” Estagiário

“Quem acha que vai funcionar? Estagiário

“Eu!” Gui.

“Porquê?”

“Porque está muito parecida à trompa, tem a mesma forma e o bocal de ferro.” Gui.

Antes da história “João e o pé de Feijão”:

“Eu desta vez trouxe também um CD e um leitor. Para esta história, podem escolher que seja eu a ler, ou que ponha o CD e é a voz do Sr. Sérgio Godinho que se vai ouvir.” Estagiário

“Quem é esse?”

“É um cantor português, que também gosta de contar histórias. Se quiserem depois trago músicas dele...” Estagiário

“Sim!” G.grupo

“E agora querem que seja eu a contar ou que ponha o CD?” Estagiário

“O CD!” G.grupo

Depois de ouvir a história, ao plantar feijões:

“Vamos dividir os feijões pelas caixas...quantas são?” Estagiário

“Quatro.” C.C

“Nesta vamos colocar feijões que não vão ser regados nem vão apanhar sol. Naquela, vamos por ao sol, mas não vamos regar. Na terceira, vamos regar, e deixar no escuro, e na última vamos regar e deixar ao sol. O que acham que vai acontecer com cada uma?”

“Vão haver feijões mais escuros!” C.C

“Vão nascer uns mais pequeninos, aqueles que não forem regados...” T.F

“Vão ser todos grandes, mas eu não gosto de feijão...” C.D

Antes da visita da escritora Antonieta Félix:

Lembram-se do que fizemos antes de cá estar a outra escritora? Preparámos um conjunto de perguntas...” Estagiário

“Uma entrevista! Onde mora, se só escreve para crianças....” T.M

“Exatamente, uma entrevista, preparámos uma entrevista, e essas era algumas das questões. Conseguem lembrar-se de mais?” Estagiário

“Já escreveu muitos livros?” Seb.

“Sim, isso era outra, boa!” Estagiário

(ao ver que mais ninguém recordava)

“E se formos buscar aquela folha onde o Pedro escreveu as questões? Podes ir buscar?” Estagiário

“Pronto, eu vou ler, e à medida que for lendo, quem quiser ficar com essa questão diz-me e fará a pergunta à escritora. Acham importante fazer perguntas?” Estagiário

“Sim, para ela saber que nós sabíamos que ela cá vinha, e para saber coisas dela.” M.C

Durante a preparação da visita a Redondo:

“Bem, nós vamos visitar uma olaria, a minha banda, e o atelier de uma pintora de mobília alentejana. Vamos de autocarro porque a minha terra ainda fica a 34Km de distância. Acham que é muito ou pouco?” Estagiário

“Muito!”

“Olhem, demoro sensivelmente 25 minutos para viajar de Évora para o Redondo. Vocês depois dizem-se se demoraram mais ou menos, perguntam as horas à Titi antes de saírem e quando chegarem, combinado?” Estagiário

“Sim!”

“E sabem o que é uma olaria? E um atelier de pintura?”

(depois de algum silencio)

“Olaria é o local onde trabalham o barro, que usam para modelar e transformar em objetos como copos, pratos, etc. O barro vem da terra, que é escavada até encontrar este tipo de lama muito especial. Mas se o barro vem da terra, como acham que vai estar a olaria, limpa ou suja?”

“Se calhar está suja por causa da lama!”

“Sim, deve estar suja. Mas nós não nos podemos sujar!”

“Ai isso é que podemos...desde que estejamos protegidos!”

“O que é que a mãe ou o pai usam quando estão a cozinhar, para não se sujarem? Estagiário

“Um avental!”

“Podíamos levar aventais para não nos sujarmos!”

“Excelente ideia! Vamos fazer aventais para não nos sujarmos na olaria. Dizem também que vai estar muito sol e muito calor...”

“Temos que levar os chapéus e água!”

“Sim, é verdade...deixa-me só escrever aqui na nossa lista de preparação para o passeio. E o que é que comemos durante o dia?”

“Gelado!”

“Sim, podemos comer um gelado, mas para isso temos que ter como o comprar.” Estagiário

“ A Titi leva dinheiro e compra!”

“Ora bem, vou escrever aqui ‘dinheiro para gelados’. E só comemos gelados?”

“Não temos que levar o almoço e o lanche!”

“Certo...então aqui apontar que temos que levar almoço e lanche para esse dia. E na nossa cabeça? como a vamos proteger do sol?” Estagiário

“Levamos os chapéus do colégio!”

“Boa! Vou então escrever aqui que temos que levar os chapéus. Acham que falta alguma coisa?”

“Não, acho que está tudo Pedro.” R

Guião de entrevista às docentes cooperantes

Guião de entrevista semiestruturada à Professora cooperante

A. Legitimação de entrevista:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Explicar à Professora/Educadora cooperante o objetivo da entrevista e da investigação- Pedir à Educadora cooperante a sua participação, denotando que o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.- Garantir que o conteúdo da entrevista servirá somente para uso exclusivo da realização do trabalho.- Requerer autorização para registar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).		<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;- Garantir o anonimato e a confidencialidade;

B. Identificação do entrevistado (a) e percurso formativo em práticas relativas à expressão e compreensão do oral

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos

<ul style="list-style-type: none"> - A Educadora/Professora possui quantos anos de serviço? - A Educadora teve na sua formação inicial alguma disciplina onde abordasse práticas conscientes de desenvolvimento e expansão da oralidade e capacidades de oratória? - A Professora/Educadora já fez ou faz formação contínua na área do desenvolvimento da oralidade? 		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o tempo de serviço da Professora cooperante; - Obter dados sobre a formação inicial e contínua diretamente relacionada com o domínio da oralidade.
---	--	--

C. Práticas do entrevistado (a) em relação à Oralidade e desenvolvimento de capacidades de oratória:

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
Como costuma organizar os momentos relativos à dinamização de atividades que visem diretamente o desenvolvimento de competências orais?	<ul style="list-style-type: none"> -São planificados sistematicamente? -Surgem espontaneamente no decorrer dos conteúdos a lecionar? 	Obter dados sobre a organização dos momentos de trabalho específico na área da oralidade;
Com que frequência realiza essas atividades?	- Costuma ser diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente ou 1 vez por mês?	Conhecer a frequência deste tipo de trabalho;

	- Porquê esta frequência?	
-Que tipo de dinâmicas/atividades utiliza neste tipo de trabalho planificado para a compreensão e expressão do oral?	-Dramatização, apresentação oral, discurso persuasivo, debate;	Obter dados sobre as características dos momentos de trabalho intencional na área da oralidade;
<p>– Fala com a criança de modo intencional e planificado?</p> <p>-Realiza atividades que potenciem a escuta, a compreensão de ideias-chave, como a audição (e/ou visualização) de pequenos textos, de filmes, de canções?</p>	- São contadas oralmente ou contadas com o auxílio a outros meios?	Obter dados sobre as características dos momentos de trabalho intencional na área da compreensão do oral;
<p>- Além do trabalho específico objetivando a oralidade e o desenvolvimento de capacidades de oratoria, em que medida considera (ou não) ser importante ativar práticas transversais de correção/ aquisição de novo vocabulário e estruturas linguísticas, que visem uma maior e melhor adequação das capacidades discursivas e compreensivas das crianças?</p> <p>- Mantem-se atualizado(a) relativamente às produções literárias para a infância?</p>	<p>-Na matemática?</p> <p>-No Estudo do Meio?</p> <p>-Nas Expressões Artísticas?</p> <p>-Noutro tipo de práticas?</p>	<p>Conhecer o(s) âmbito(s), contexto(s) e prática(s) da Professora no que concerne ao trabalho intencional da oralidade das crianças, em estreita relação com as restantes áreas curriculares.;</p> <p>Obter dados sobre a atualização da Professora cooperante acerca das produções literárias para a infância;</p>
Os momentos de trabalho relativos ao domínio da	Como o demonstram as crianças?	Obter dados sobre a relevância deste tipo de práticas para crianças;

oralidade são apreciados pelas crianças?		
--	--	--

D. Síntese e reflexão sobre a própria entrevista

Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição	Objetivos
Considera a temática escolhida para esta investigação pertinente no âmbito da minha formação como professor do 1º.CEB?	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?	Conhecer o sentido dado pela Professora cooperante ao conteúdo desta entrevista e da temática subjacente.

Obrigada pela colaboração!

Pedro Sousa nº34809

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO para regulação da prática pedagógica no domínio da Linguagem escrita

Actos de fala

1 – O educador promove e alimenta o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros.

pelos outros.

	6/3	7/3	8/3	9/3	10/3	11/3	12/3	13/3	14/3	15/3	16/3	17/3	18/3	19/3	20/3	21/3	22/3	23/3	24/3	25/3	26/3	27/3	28/3	29/3	30/3	
Partilha de relatos quotidianos com o adulto ou com o grupo			X			X								X	X				X							
Comunicações de projectos realizados	X	X													X											X
Comunicação de aprendizagens	X	X			X	X							X	X			X									X
Planificação de projectos, actividades, passeios,....	X	X			X								X	X	X				X	X						
Descrição de observações		X			X				X	X					X	X		X								
Descrição de actividades		X	X							X	X				X			X								
Partilha de sentimentos e emoções						X												X							X	X

2 – O educador formula perguntas sobre situações passadas, presentes e futuras que provoquem e sustentem o diálogo, induzindo as crianças a explicitar o seu pensamento de modo a contribuir para a organização e estruturação progressiva do discurso narrativo.

Com quem partilhou a vivência		X			X	X	X		X																	X
Como e onde se passou a acção da história		X			X			X	X		X			X												
Quando aconteceu o que está a relatar																										X
Porque escolhe determinada actividade	X	X																	X							
O que gosta mais ou menos de fazer e porque	X				X																					
Problematizar situações		X	X	X	X					X								X								X
Levantar hipóteses	X	X	X	X	X					X	X						X									

[illegible]

Histórias tradicionais	X		X				X							
Contos						X			X	X				
Fábulas							X		X					X
Histórias inventadas	X		X				X							

[illegible]

6 – O educador provoca momentos de reflexão individual ou em pequeno grupo acompanhando as crianças enquanto desenvolvem actividades, para que elas pensem e explicitem a sua própria acção, ajudando-as a organizar o discurso e a sustentar a actividade. Em simultâneo faz mediação das aprendizagens

Questiona sobre o que os meninos estão a fazer, que materiais estão a utilizar	X			X				X				X			X				
Pede para a criança contar a história do seu desenho								X	X		X	X	X						
Para contar a história da sua brincadeira e o papel que desempenha	X																		

7 – O educador organiza momentos de conversa para que as crianças desenvolvam capacidades de planificar, antecipar, falando sobre o que se vai fazer e sobre o que pensam que vai acontecer.

Planificação de situações (visita de estudo, passeio,...)					X				X	X					X				
Planificação de projectos de estudo		X	X																
Levantamento de hipóteses sobre situações emergentes	X	X	X		X				X	X		X	X		X				
Imaginar o conteúdo de uma história a partir da ilustração	X	X						X	X	X		X	X		X				
Imaginar o conteúdo de um livro a partir da observação da capa															X		X		

8 – O educador organiza jogos verbais inseridos no contexto do trabalho desenvolvido, para que as crianças identifiquem sons de palavras e percebam que as palavras são constituídas por unidades mais pequenas.

Identificar / dizer palavras começadas pela mesma letra								X		X									
Identificar / dizer palavras com a mesma terminação								X											
Fazer batimentos silábicos do nome e de outras palavras								X							X	X			
Identificar / dizer palavras grandes e palavras pequenas																			

GUIÃO para regulação da prática pedagógica no domínio da Linguagem escrita

Actos de fala

1 – O educador promove e alimenta o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros.

	3/4	4/4	5/4	6/4	7/4	8/4	9/4	10/4	11/4	12/4	13/4	14/4	15/4	16/4	17/4	18/4	19/4	20/4	21/4	22/4	23/4	24/4	25/4	26/4	27/4	28/4	29/4	30/4
Partilha de relatos quotidianos com o adulto ou com o grupo		X		X	X																							
Comunicações de projectos realizados			X	X																								
Comunicação de aprendizagens			X	X																								
Planificação de projectos, actividades, passeios, ...		X			X																							
Descrição de observações				X																								
Descrição de actividades			X	X																								
Partilha de sentimentos e emoções		X	X	X	X																							

2 – O educador formula perguntas sobre situações passadas, presentes e futuras que provoquem e sustentem o diálogo, induzindo as crianças a explicitar o seu pensamento de modo a contribuir para a organização e estruturação progressiva do discurso narrativo.

Com quem partilhou a vivência		X	X																									
Como e onde se passou a acção da história			X	X																								
Quando aconteceu o que está a relatar				X																								
Porque escolhe determinada actividade																												
O que gosta mais ou menos de fazer e porquê				X																								
Problematizar situações			X	X																								
Levantar hipóteses		X	X	X	X																							

1

4 – O educador promove tempos para contar histórias de modo a que as crianças desenvolvam a atenção e a imaginação adquirindo em simultâneo a estrutura narrativa.

5 – O educador organiza momentos de reflexão e interação a pares, em pequenos e grande grupo, para que as crianças possam confrontar a sua opinião e os seus sentimentos, com os outros, compreendendo a fala como instrumento de regulação social, para argumentar, negociar, planejar e tomar decisões.

ESCOLA MODERNA Nº 28•5ª série•2006

1

29

es d

2

as
ades

0	1
---	---

GUIÃO para regulação da prática pedagógica no domínio da Linguagem escrita

Actos de fala

1 – O educador promove e alimenta o discurso oral em diferentes situações, a partir de experiências significativas, para que as crianças comuniquem e percebam que a sua fala é ouvida e valorizada pelos outros.

	1/3	1/5	2/5	3/5	4/5	5/5	6/5	7/5	8/5	9/5	10/5	11/5	12/5	13/5	14/5	15/5	16/5	17/5	18/5	19/5	20/5	21/5	22/5	23/5	24/5	25/5
Partilha de relatos quotidianos com o adulto ou com o grupo	X																									
Comunicações de projectos realizados	X																									
Comunicação de aprendizagens	X																									
Planificação de projectos, actividades, passeios,....	X																									
Descrição de observações	X																									
Descrição de actividades	X																									
Partilha de sentimentos e emoções	X																									

2 – O educador formula perguntas sobre situações passadas, presentes e futuras que provoquem e sustentem o diálogo, induzindo as crianças a explicitar o seu pensamento de modo a contribuir para a organização e estruturação progressiva do discurso narrativo.

Com quem partilhou a vivência																										
Como e onde se passou a acção da história																										
Quando aconteceu o que está a relatar																										
Porque escolhe determinada actividade																										
O que gosta mais ou menos de fazer e porquê																										
Problematizar situações																										
Levantar hipóteses																										

[illegible][illegible][illegible]

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

